

**INCIDENCIA DEL GÉNERO EN LA EXPERIENCIA SOCIAL. TRAYECTORIAS  
PROFESIONALES DE HOMBRES DOCENTES DE PREESCOLAR EN LA  
CIUDAD DE CALI**

**DANIELA BOTERO NARANJO**

**Universidad del Valle  
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas  
Programa académico de Sociología  
Santiago de Cali  
2018**

**INCIDENCIA DEL GÉNERO EN LA EXPERIENCIA SOCIAL. TRAYECTORIAS  
PROFESIONALES DE HOMBRES DOCENTES DE PREESCOLAR EN LA  
CIUDAD DE CALI**

**DANIELA BOTERO NARANJO**

**Trabajo de grado para optar por el título de socióloga**

**Directora:  
Jeanny Lucero Posso Quiceno**

**Universidad del Valle  
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas  
Programa académico de Sociología  
Santiago de Cali  
2018**

## **Dedicatoria**

*A mi madre, por su apoyo y amor incondicional e ilimitado, por cuidarme y por siempre creer en mí.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar agradezco a mi madre Angélica Botero, quien con su amor, apoyo y sacrificio hizo de mí lo que soy, la palabra “gracias” se queda corta para expresar todo lo que ha hecho por mí y lo que significa en mi vida. Agradezco a mis abuelitos Gabriel y Edilma, quienes siempre se han preocupado por mí, brindándome todo su amor y educándome para ser la persona que soy. A Mónica, la tía más consentidora e incondicional del mundo. A mis tíos, Andrés y Diego, quienes, con toda su familia, siempre me han acompañado y han estado para mí cuando los necesito. Y en general a toda mi familia por ser lo más importante de mi vida. Doy gracias también a Juan Camilo, por su confianza, por sus palabras de aliento en este proceso y por ser parte de mi vida.

Por otro lado, debo agradecer de manera especial a la profesora Jeanny Posso, quien puso a mi disposición todo su conocimiento y experiencia, guiando mis ideas en la dirección de este trabajo. Extiendo mis agradecimientos a los docentes de preescolar entrevistados, quienes fueron parte fundamental para la realización de este trabajo. Finalmente, a la Universidad del Valle, institución que me permitió formarme y de la cual me siento orgullosa.

## Contenido

Introducción .....	1
CAPITULO I .....	2
LA DOCENCIA DE PREESCOLAR ¿UN TRABAJO DE MUJERES? .....	2
1.1. Planteamiento del problema de investigación.....	2
1.2 Balance de estudios previos.....	5
1.3. Pregunta de investigación y justificación .....	11
1.4. Objetivos .....	11
1.5 Aproximación teórica al problema de investigación.....	12
1.5.1 La perspectiva de género .....	12
1.5.2 La masculinidad .....	17
1.5.3 Sociología de la experiencia .....	22
1.6. Estrategia metodológica .....	27
CAPITULO II .....	30
LÓGICA DE LA INTEGRACIÓN.....	30
2.1. Presentación de los entrevistados .....	30
2.1.1. Juan .....	31
2.1.2. Fernando .....	34
2.1.3. Álvaro .....	40
2.1.4. Wilmer.....	45
CAPITULO III .....	49
ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	49
3.1“¡Uy, qué pena! pero acá hombres no recibimos, acá sólo mujeres” .....	49
3.2. “El cdi me recibió sin experiencia en primera infancia, sin título y sin conocerme”. Análisis en relación al contexto de la institución .....	52
3.3. “¿Usted es coordinador o psicosocial? - no, soy docente”. Experiencia con colegas y compañeros de trabajo .....	55
3.4 “La sociedad percibe que cuando uno se dedica la primera infancia uno es gay” opinión del entorno personal.....	56
3.5. “La verdad a mí no me gusta, no me gusta que mi hija esté aquí”. Experiencia con los padres de familia.....	60
3.6. La sociedad lo ve como un desprestigio que un hombre trabaje allí” una profesión devaluada socialmente .....	71

CAPITULO IV .....	76
LÓGICA DE LA ESTRATEGIA Y LA SUBJETIVIDAD.....	76
4.1. <i>“...yo no estoy preparado para eso, yo no entiendo aun pedagógicamente qué requiere un niño”</i> . Docencia de preescolar, una labor más allá del cuidado .....	77
4.2. Tareas de cuidado .....	80
4.3. <i>“Siento que ese no es mi lugar”</i> . Aspiraciones en la Docencia de preescolar .....	83
CAPITULO V .....	86
CONCLUSIONES .....	86
BIBLIOGRAFÍA.....	92

## Introducción

La profesión docente, y más específicamente en el preescolar, ha sido históricamente feminizada, la atención y el cuidado infantil en este nivel ha sido destinado tradicionalmente a las mujeres, basándose en el llamado “instinto maternal”, cualidad considerada innata en ellas, siendo éste, una de las principales características “necesarias” para ejercer esta profesión. En consecuencia, resulta evidente que la participación masculina en esta etapa escolar es muy escasa, y cuando se presenta es considerada como algo fuera de lo “normal”. Se puede decir que, esta situación es producto de diferentes factores, como el proceso histórico de división sexual del trabajo, los prejuicios y estigmas sociales que giran en torno a la participación de los hombres en este contexto, y el prestigio de esta profesión que ha sido socialmente devaluada.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo centra la mirada en la experiencia social de cuatro hombres, que han logrado transgredir el orden social de género al incorporarse en un trabajo “femenino”, específicamente la docencia de preescolar, desafiando así el concepto tradicional de masculinidad.

En este sentido, teniendo en cuenta los postulados de Dubet en relación a la experiencia social, y planteamientos de la teoría de género, como referentes conceptuales, se exploraron, a partir de los relatos de vida de estos docentes, aspectos como la crianza, los roles atribuidos, las expectativas propias y de su entorno, así como la manera en que se sienten integrados en el ámbito donde se desenvuelven como docentes, indagando en los sentimientos, las tensiones, los prejuicios y estigmas con los que lidian cotidianamente en su trabajo, lo que corresponde a la lógica de la integración. Así mismo se indagó acerca de la manera en la cual logran sortear todas las situaciones presentadas en el ejercicio de su labor siendo hombres realizando una actividad “femenina”, y sus proyectos personales y profesionales, lo que corresponde a la lógica de la estrategia. Por último, en relación a la lógica de la subjetivación, se indaga acerca de la vocación y sentidos que le dan a su ejercicio docente de preescolar, aspectos relacionados con su aprendizaje experiencial en un contexto típicamente femenino.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo se divide de la siguiente manera: en la primera parte se presenta el planteamiento del problema de investigación y los aspectos teóricos y metodológicos, así como el balance de estudios previos que se tuvieron en cuenta para esta investigación. El segundo capítulo se compone de la presentación de los entrevistados y la lógica de la integración, en el cual se realiza una caracterización general de los orígenes sociales y las trayectorias laborales de los docentes entrevistados. En el siguiente capítulo se presenta el análisis y los hallazgos de la investigación en relación a la experiencia social y el componente de género presente en la investigación. Finalmente, se analizan las lógicas de la estrategia y la subjetivación, y posteriormente, se presentan las conclusiones generales del trabajo de investigación.

## **CAPITULO I**

### **LA DOCENCIA DE PREESCOLAR ¿UN TRABAJO DE MUJERES?**

#### **1.1. Planteamiento del problema de investigación**

La atención y el cuidado de los niños y niñas en el nivel preescolar ha sido tradicionalmente destinado a las mujeres, siendo históricamente una de las primeras profesiones consideradas aptas para ser desempeñada por éstas. La importancia de las mujeres como maestras de primera infancia fue defendida por reconocidos autores clásicos de la pedagogía como J.E Pestalozzi y F.W Froebel, quienes consideraban esta actividad específicamente adecuada para las mujeres, apoyándose en la idea del instinto maternal, que por su naturaleza les atribuía cualidades para el cuidado y la atención en esta etapa, argumentando que, como reseña Houssaye (2003, p. 349) en los primeros años del niño cuando son desarrolladas sus facultades, generalmente y antes que nada es imprescindible la presencia de una madre, que gracias a una formación evolucionada de sus propias facultades, trae consigo de manera consciente la estimulación a la vez viva, ponderada y madura que debería recibir de manera natural ese niño.

En consecuencia, la idea de que las mujeres poseen estas cualidades de forma innata estaba relacionada con la percepción de que sólo por esa razón ya estaba garantizada la educación



de los niños en esta etapa, por lo que no era necesaria una preparación profesional específica, es decir, “ser madre es algo instintivo, por consiguiente, para educar en este momento del desarrollo de la infancia sólo se necesita ser mujer y grandes dosis de cariño, paciencia y resistencia física” (Torres, 2005 p.180).

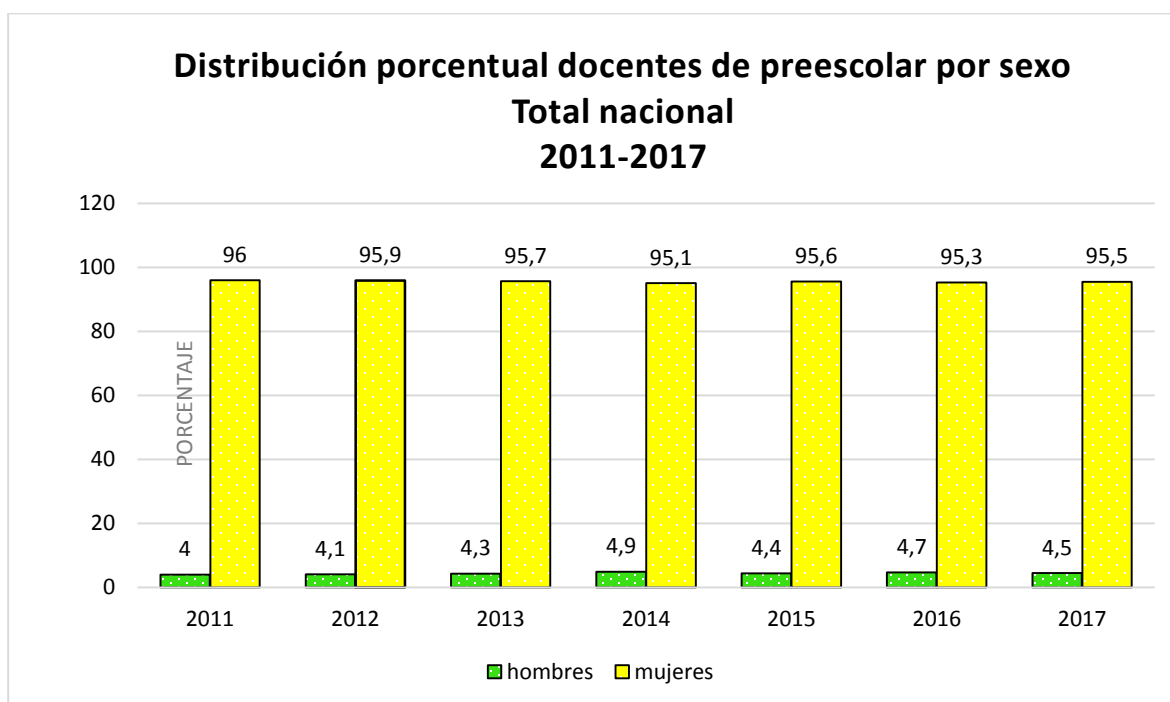
Teniendo en cuenta este panorama donde apareció la educación preescolar, del cual aún persisten muchas ideas relacionadas con la importancia del papel de la mujer en este nivel, resulta evidente que la participación masculina en esta etapa escolar es muy escasa, y cuando se presenta es considerada como algo fuera de lo “normal” debido a la carencia de cualidades innatas en éstos. Se puede decir que esta situación es producto de diferentes factores, por un lado, se relaciona con el proceso histórico de división sexual del trabajo en el cual las actividades desempeñadas por hombres y mujeres se diferencian en función del sexo, ellos se encargan de las actividades en el ámbito público, por lo cual cumplen el rol de proveedor del hogar, mientras ellas desarrollan las actividades en el ámbito doméstico, es decir todo lo relacionado con el cuidado y la atención. Otro factor que acentúa esta situación de la escasa participación de los hombres en el nivel preescolar, son los prejuicios y estigmas sociales que giran en torno a ello, ya que al ser una profesión altamente feminizada se tiende a cuestionar la “hombria” de aquellos que deciden realizar esta actividad, y en muchas ocasiones incluso se llega a dudar de su orientación sexual. Así mismo, existen prejuicios y estigmas relacionados con los impulsos sexuales de los hombres que crean tensión en torno a los posibles abusos sexuales. Un último factor puede estar relacionado con el prestigio de esta profesión, debido que al acentuarse la idea de que las cualidades innatas son más importantes que una cualificación profesional, se contribuye a la devaluación social de la profesión.

Este prejuicio viene a asumir que las mujeres prefieren la docencia porque se entiende que ésta no necesita de una profesionalización excesiva, sino que son suficientes unas actitudes hacia la infancia como las del cuidado, el cariño, la ternura, que se supone poseen las mujeres por el hecho de ejercer como madres. (Sánchez, 2012, p.87).

En consecuencia, la docencia en el preescolar es una actividad mal remunerada, lo que puede influir muchas veces en que los hombres no la tomen como una opción profesional. Si bien, los factores anteriormente mencionados responden a factores históricos en constante transformación, se puede decir que persisten vestigios muy marcados en la actualidad, por lo

que es pertinente tomarlos en consideración para el análisis de esta situación.

De acuerdo con todo lo anterior, es posible afirmar que, en el contexto actual de esta problemática se sigue reproduciendo esta situación, donde la profesión docente en el nivel preescolar sigue siendo una actividad altamente feminizada. Esto se constata con los datos publicados en los boletines educativos del DANE de los últimos cinco años donde, como se observa en el siguiente gráfico, el porcentaje de hombres que participan en este nivel educativo es significativamente bajo respecto a la participación de las mujeres.



*Figura 1.0. Distribución porcentual docentes de preescolar por sexo total nacional 2011-2014. Adaptado de Dane-Boletín EDUC 2011, p. 11. 2012, p. 15. 2014, p.18. 2015, p.21.2016, p.19. 2017, p. 20.*

Como se observa en el gráfico, en los últimos siete años la participación docente masculina en el nivel preescolar pasó del 4% al 4,5%, siendo el 2014 el año con mayor porcentaje (4,9%). Estos datos revelan que, si bien su participación es significativamente baja respecto a las mujeres, cada vez y de a poco éstos han ido incursionando en este contexto escolar. En este sentido, se hace muy interesante profundizar en el tema en cuanto a cuestiones relacionadas con la experiencia social de estos sujetos en un espacio altamente feminizado,

con todos los prejuicios y estigmas sociales que conlleva su participación en esta actividad profesional.

## **1.2 Balance de estudios previos**

Si bien existe un gran número de investigaciones realizadas en torno a la participación masculina en entornos profesionales feminizados, se procuró realizar la revisión bibliográfica a partir de trabajos que tienen como eje central la participación profesional de hombres docentes del nivel preescolar. Respecto a esto, cabe resaltar el hecho de que a nivel nacional no se ha prestado atención a dicho fenómeno, por lo que se puede decir que en Colombia existe un vacío investigativo en cuanto a la praxis de los hombres como docentes de preescolar, ya que es una problemática escasamente estudiada.

Las investigaciones aquí presentadas no agotan los estudios que se han hecho en torno al tema, sin embargo, se ha procurado tomar los principales trabajos que permiten mostrar un panorama de los estudios previos que se han realizado en referencia al tema, para comprender la situación actual de los hombres, específicamente cuando se incorporan en una profesión feminizada como es la docencia del preescolar.

Para empezar, uno de los estudios referentes a esta problemática es el realizado por Mercedes Palencia Villa (2000) cuyo objetivo principal es el análisis de las representaciones sociales que se generan cuando ingresan varones a trabajar en el preescolar y, a partir de ellas, inferir cómo se establecen las relaciones de género en este nivel educativo. Palencia realiza su análisis a partir de la información recolectada mediante la aplicación de grupos de discusión y entrevistas a hombres y mujeres que tienen dirección de una escuela preescolar, y a representantes sindicales, en Puerto Vallarta, México. Uno de los principales hallazgos de esta investigación es que cuando los hombres ingresan a un espacio femenino como el preescolar, justifican su presencia mediante la representación social de paternidad y establecen diferentes estrategias para diferenciarse de sus colegas educadoras. Así mismo, Palencia encontró que el modelo de familia tradicional es la única representación social legítimamente aceptada, por lo que admitir la homosexualidad en este contexto sería renunciar a éste. En consecuencia, el ingreso y aceptación de varones a la docencia en preescolar se ha dado mediante un proceso de objetivación a partir de la imagen de “familia”,

es decir que, mientras las maestras se vuelven madres simbólicas, ellos se convierten en padres sustitutos, manteniendo así un orden establecido.

Este trabajo es relevante para el desarrollo del proyecto de investigación ya que toma como punto de partida la participación masculina en un contexto feminizado como es el preescolar, indagando en la construcción de su identidad de género a partir de las representaciones sociales existentes en torno a esta situación. En este sentido, los hallazgos encontrados en esta investigación sirven de apoyo para sustentar las diferentes hipótesis acerca de los imaginarios y representaciones sociales presentes en torno a la participación de los hombres en el cuidado de los niños en contextos escolares, lo que en últimas tiene incidencia en la experiencia social de estos sujetos.

En segundo lugar, se encuentra la investigación de Gizelle Macías y Guadalupe González (2012) quienes se propusieron evidenciar el impacto de la imagen masculina en el desempeño de competencias de los preescolares. La metodología utilizada en este trabajo fue de carácter etnometodológico, mediante la aplicación de entrevistas y observaciones, y la obtención de datos cuantitativos analizados por medio del chi-cuadrado. Fue implementada en una muestra (doce planteles educativos) de alumnos de zonas rurales y urbanas pertenecientes a jardines de niños públicos y privados en el municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. En este trabajo se analiza la feminización de la docencia escolar y su impacto en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, teniendo como principal hallazgo la confirmación de que la incorporación de la imagen masculina contribuye a un equilibrio de género y a un mejor desarrollo de competencias del niño específicamente en los rasgos de su personalidad, motivación, independencia y agresividad. Sin embargo, cabe destacar que uno de los vacíos que deja esta investigación está relacionado con el hecho de que no se tiene en cuenta el papel que desempeña la maestra titular en el desarrollo de esas competencias, es decir que se las atribuyen totalmente a la presencia de un docente hombre y su interacción con los niños.

Este trabajo es relevante en cuanto a que muestra de qué manera se da la presencia de los hombres en contextos escolares, específicamente en el preescolar, es decir que a partir de los datos que recoge se evidencia que la participación masculina presente en contextos infantiles se da en mayor medida a través de docentes de educación física, música, etc. y en labores no

relacionadas con la docencia como servicios varios y apoyo. Además de que esta relación se da en un tiempo y unos días determinados.

Así mismo, otra investigación que se centra en la participación masculina en la educación preescolar es la presentada por Sebastián Castillo (2014) en la cual realiza un estudio sobre la inclusión de hombres en la educación parvularia en Chile. Para ello Castillo realizó una revisión de literatura tanto nacional como internacional acerca del tema, encontrando que, al igual que para el caso de Colombia, en Chile este fenómeno ha sido escasamente estudiado. Así mismo, realizó entrevistas semiestructuradas a cuatro actores activos de diferentes instituciones relacionadas con la educación parvularia, con el fin de conocer los diferentes juicios culturales y sociales del porqué no ingresan hombres a estudiar esta carrera, y así mismo indagar de qué manera se impulsa la participación de éstos en la educación parvularia en Chile. Encontrando que los principales prejuicios y problemáticas a las cuales se deben enfrentar los hombres al ingresar en esta profesión, están relacionados con la baja capacidad de habilidades de cuidado y enseñanza a los niños y niñas en estas edades; la baja remuneración de esta labor, siendo una de las más bajas a nivel público en el país; los instintos sexuales que los hace más “propensos” a un posible caso de abuso, y una sociedad que no permite que los hombres puedan ejercer labores “de mujeres” sin que se tache de que tiene alguna desviación mental y sexual.

En relación a estos prejuicios y problemáticas, dentro de los hallazgos en las entrevistas Castillo (2014) encontró que, cuando ingresan hombres a la docencia en párvulos, el deseo de aportar y trabajar se va diluyendo al encontrarse con una profesión totalmente hermética y propensa a enormes prejuicios contra ellos, produciéndoles emociones tales como ansiedad, miedo e incluso la ira. Por otro lado, el hecho de que la presencia masculina en este contexto sea tan baja, ha invisibilizado la problemática, por lo cual el autor señala que no existen en Chile proyectos ni políticas institucionales que busquen incentivar a los hombres para estudiar esta carrera.

Por otro lado, es relevante mencionar el trabajo realizado por Vendrell, Dalmau, Geis, Capdevila y Ciller (2014) en el cual reúnen tres investigaciones realizadas por ellos mismos como grupo de trabajo, en torno al género en el contexto de la Educación Infantil. El objetivo que se proponen los autores es, a partir de la revisión de estos tres trabajos, conocer, desde el

contexto de la Educación Infantil, cuáles son las variables que favorecen o dificultan el cambio hacia una sociedad más equitativa en relación al género. En este sentido, la primera investigación presentada es “*La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio de educación infantil*” (Vendrell, Baqués, Dalmau, Gallego & Geis, 2008), donde se realiza un estudio para conocer las motivaciones y experiencias de los estudiantes de Educación Infantil en Cataluña. Los resultados de este estudio, permitió a los autores confirmar empíricamente la escasez de hombres en los estudios de Educación Infantil; alrededor de un 2% según las promociones universitarias. Además, encontraron que la incidencia de un miembro de la familia es determinante en la toma de decisiones al momento de elegir esta profesión. Así mismo, una de las principales razones para dedicarse a esta labor encontradas, era la de sentirse competente para las funciones profesionales requeridas. En cuanto a las dificultades a lo largo del periodo formativo, es importante señalar que los estereotipos de género se manifestaron con más frecuencia en el momento de las prácticas con niños y niñas de 0-3 años.

Por otro lado, esta investigación tuvo una segunda fase (Vendrell, et al., 2009) donde fue analizada la presencia de hombres maestros y educadores en la Educación Infantil, a partir de un cuestionario donde se indagó acerca de las motivaciones de estos profesionales y el impacto que su presencia producía en las familias de los niños atendidos por ellos y también en el conjunto del equipo de profesionales del centro educativo donde ejercían la profesión. Los resultados de esta investigación indicaron que, una vez superada la sorpresa inicial, tanto de las familias como del resto de profesionales, se valoraba muy positivamente la presencia masculina. Así mismo, que es más determinante en las relaciones la personalidad del maestro y no su género. Los educadores de niños de 0-3 años son los que más expresaron presencia de estereotipos y de prejuicios hacia ellos. Por otra parte, uno de los hallazgos de esta investigación, coincide con los postulados ya mencionados de Castillo (2014), en los cuales se hace hincapié en la importancia de crear políticas o programas que incentiven la participación masculina en este ámbito, ya que como menciona Vendrell, et al. (2009) es necesario tomar algún tipo de medida (laboral, formativa o administrativa) para incrementar el número de profesionales hombres en esta etapa educativa.

Por otro lado, el segundo trabajo de investigación presentado por este grupo de autores, es “*La Evaluación de la Equidad de Género: Estudio de la Práctica Educativa de la escuela de educación infantil*” (Vendrell et al., 2012), cuyo objetivo es conocer cuál era la situación en Cataluña sobre la práctica educativa en las escuelas de Educación Infantil en relación a la equidad de género. Para ello realizaron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a una muestra representativa de maestros de Educación Infantil de Cataluña determinada a partir de toda la población. Cuyo resultado demostró que en Cataluña hay un nivel de conciencia elevado respecto a las afirmaciones formales sobre la equidad de género dentro del ámbito educativo de la escuela, a nivel institucional y dentro el aula. Sin embargo, a pesar de que se valoraban muy positivamente todas las acciones que se realizaban en las escuelas, se encontraron algunas contradicciones entre la práctica de los maestros y sus creencias personales. Así mismo, se encontró que la conducta infantil está mayormente influenciada por otros contextos, como el familiar y el mediático.

Por último, la tercera investigación incluida en el estudio de estos investigadores es “*La Evaluación de la Equidad de Género: Estudio de la Práctica Educativa Infantil el departamento de la Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España)*” (Capdevila, Vendrell, Ciller & Bilbao, 2013). En la cual se buscó iniciar una reflexión sobre la incidencia del contexto cultural en el comportamiento a partir de la evaluación de la equidad de género en la práctica educativa en países culturalmente diferentes: Bolivia y Cataluña. Para lo cual, se reformuló el cuestionario de la investigación anterior en Cataluña, adecuándolo al tipo de lenguaje de la cultura boliviana. En esta ocasión, los resultados indicaron que, en el departamento de La Paz, la representación masculina entre los profesionales de la Educación Infantil es mucho más elevada: 35,1% frente al 5,5% de representación de hombres catalanes, lo que podría favorecer la educación en la equidad de género, siempre que se abordara en el marco de la equidad. Así mismo, también se encontró que, en los participantes de La Paz, hay una alta presencia de estereotipos, lo que conlleva a pensar en la necesidad de incidir más en la formación de los profesionales de la educación, a fin de tomar conciencia de las actitudes, prejuicios, y otras formas de actuación que llevan casi siempre de manera implícita a una discriminación, y que terminan siendo incorporadas en el contexto cultural y en la cotidianidad.

Después de presentar los resultados de estas tres investigaciones, los autores (Vendrell, et al., 2014) concluyen que, al conocer la situación actual en Cataluña en cuanto a la equidad de género en el ámbito de la Educación Infantil, se encontró que la presencia masculina es evidentemente minoritaria. Por lo cual es necesario incrementar medidas políticas, laborales y económicas para favorecer los cambios en estas profesiones tan feminizadas. Por otra parte, se encontró que la aceptación del hombre como profesional de la Educación Infantil, era manifestada abiertamente, sin embargo, no es considerado como una necesidad el hecho de incrementar su presencia en este ámbito. En este sentido, (Vendrell, et al., 2014) afirma que este hecho, hasta cierto punto contradictorio, muestra la incidencia y el poder de la tradición social y cultural en el cambio social.

Por otro lado, se evidencia la presencia del valor de la equidad de en los documentos institucionales y en los materiales psicopedagógicos y didácticos de los centros educativos. Sin embargo, se existen contradicciones en el ámbito de las creencias personales. Es decir, superar los estereotipos y prejuicios en relación a la equidad de género parece más fácil a nivel conceptual que en la realidad, ya que se manifiestan formalmente como superados, pero la realidad cotidiana es contradictoria.

Por último, los autores concluyen que la cultura y los valores inherentes a ella son igual o más importantes que la cantidad de hombres en el contexto de la Educación Infantil. Por lo que afirman que, para conseguir una sociedad equitativa, es necesario que se planteara, en todos los estamentos, la necesidad y conveniencia de este valor social, y que se trabajara por el cambio de manera global; es decir, no solamente desde la escuela, sino también a través de dinámicas políticas, laborales, mediáticas, familiares y sociales.

Las investigaciones anteriormente expuestas son de gran aporte para el desarrollo de esta investigación, ya que da luces acerca de cómo y desde qué aspectos se ha abordado la participación de los hombres docentes del nivel preescolar, haciéndolo a partir de la experiencia de las mujeres, lo que permite realizar comparaciones en torno a la experiencia social tomando como punto de partida el género en los docentes.



### **1.3. Pregunta de investigación y justificación**

A partir de la revisión de los estudios previos y la aproximación teórica al problema presentado, la pregunta de investigación con la cual se estructura este trabajo es: ¿Cómo incide el género en la experiencia social de hombres que trabajan como docentes del nivel preescolar en la ciudad de Cali? Indagando a partir del análisis comparativo de sus trayectorias profesionales, cómo el hecho de ser hombre marca su experiencia social y sus relaciones con los participantes del contexto escolar (colegas docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, etc.) y cuáles son las lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación) adoptadas por éstos en la construcción de su experiencia social. Cabe anotar que los docentes seleccionados para realizar la investigación fueron especialmente los que están o han estado a cargo directamente del cuidado de los niños y niñas, por lo cual no fueron tomados en cuenta los docentes que trabajan con los niños en horas específicas de la jornada, o de una materia en especial.

La importancia de investigar la incidencia del género en la experiencia social de hombres que trabajan como docentes del nivel preescolar a partir de la comparación de sus trayectorias profesionales, reside en el hecho de que, como se podrá evidenciar en el balance de estudios previos, son muy pocos los trabajos que se han realizado en relación con este tema, y la mayor parte de éstos han sido elaborados principalmente desde disciplinas relacionadas con la educación. En consecuencia, realizar un análisis desde una mirada sociológica sería un aporte a la generación de nuevos conocimientos de esta situación, que serviría como punto de partida para análisis posteriores. Por otro lado, el hecho de realizar el análisis a partir de la categoría “experiencia social” permite reflexionar en torno a la problemática de una manera profunda, debido a que en ella se articula la subjetividad del individuo y los contextos sociales donde se encuentran, por lo que el orden de los hallazgos puede ser muy distinto de lo que ya se conoce acerca de esta problemática.

### **1.4. Objetivos**

*Objetivo General:*

Identificar la incidencia del género en la experiencia social de hombres que trabajan como docentes del nivel preescolar en la ciudad de Cali.

### *Objetivos Específicos:*

- Identificar las lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación) adoptadas por los hombres que trabajan como docentes del nivel preescolar, en la construcción de su experiencia social.

Comparar la experiencia social de hombres que trabajan como docentes del nivel preescolar a partir de sus trayectorias profesionales

## **1.5 Aproximación teórica al problema de investigación**

Teniendo en cuenta que el propósito de esta investigación es analizar la incidencia del género en la experiencia social de los docentes de preescolar, es importante tomar como punto de partida el enfoque teórico de la perspectiva género, para identificar cómo el hecho de ser hombre en un contexto típicamente femenino, marca la experiencia social de estos docentes del preescolar. En este sentido, se profundizará en torno al concepto de *género*, a partir de los postulados de diferentes autoras, principalmente desde la teoría feminista, ya que este ha sido el campo más trabajado por ésta. Así mismo, dentro de la perspectiva de género, se hace relevante considerar el concepto masculinidad como categoría analítica para la comprensión de este fenómeno, ya que el principal objeto de estudio de esta investigación son los hombres. Por último, se conceptualizará la noción de experiencia social propuesta por Dubet, con el propósito de entender cómo ésta puede ser marcada por el género.

### **1.5.1 La perspectiva de género**

Para el análisis de la incidencia del género en la experiencia social de los docentes de preescolar, es necesario tomar como punto de partida el enfoque teórico de la perspectiva género, debido a que el propósito es identificar cómo el hecho de ser hombre en un contexto altamente feminizado, marca la experiencia social de estos docentes de preescolar. En consecuencia, se hace pertinente profundizar en torno al concepto de *género*. Si bien es cierto, desde sus inicios la categoría *género* ha constituido uno de los cimientos conceptuales con el cual el feminismo ha construido sus argumentos, se puede decir que es una categoría que logró tomar relevancia más allá de este marco inicial, convirtiéndose así en una de las categorías analíticas más importante en las ciencias sociales en general.

Para empezar, es importante hacer referencia a una de las autoras insigne de los estudios de género, Joan Scott, quien ha analizado en profundidad esta perspectiva. En su propuesta, Scott (1996) plantea que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basan en las diferencias percibidas entre los sexos y así mismo es una forma primaria de relaciones significantes de poder. En este sentido, sostiene que existen cuatro elementos que se interrelacionan: los símbolos culturalmente disponibles, los conceptos normativos que interpretan los significados de los símbolos, como doctrinas religiosas, legales, políticas, etc.; las nociones políticas, las instituciones y las organizaciones sociales, donde haya una visión más amplia que incluya tanto a la familia, como al mercado de trabajo y la política; y por último la identidad subjetiva de los individuos. Uno de los elementos señalados por Scott que cabe destacar por su pertinencia para el desarrollo de esta investigación, es la idea de que es necesario incluir dentro de una visión más amplia el componente del mercado de trabajo, el cual según Scott (1996) está segregado por sexos, lo cual forma parte del proceso de construcción del género.

A partir de este planteamiento, han surgido diferentes propuestas que complementan la definición de género como categoría analítica, uno de ellos es el de Lamas, quien afirma que el género es el “resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.” (Lamas, 1996, p.12). El aporte de esta definición de género se encuentra en la idea de que es importante tener en cuenta que éste es mediado por las diversas instituciones, y además de ser mediado, éstas terminan creando cierta imposición hacia el deber ser de lo social, moral y legítimamente aceptado.

Dentro de las definiciones de género propuestas, uno de los elementos más importantes que se señala es el componente cultural presente en esta categoría, debido a que el género es concebido como una construcción social que se basa en el conjunto de ideas, creencias, y representaciones que generan las culturas a partir de las diferencias sexuales, las cuales determinan los papeles de lo masculino y lo femenino (Chávez, 2004, p.11).

A partir de lo anterior, se puede decir que la importancia del género como herramienta conceptual en este trabajo, reside en el hecho de que hace referencia a las relaciones sociales y culturales entre hombres y mujeres, poniendo en manifiesto que las diferencias existentes

en los roles o papeles que “deben” cumplir en la sociedad, no son resultado de una naturaleza biológica o anatómica. Al respecto, se reafirma la relevancia del componente cultural de esta categoría, ya que cada cultura tiene su propia concepción de lo que es ser hombre, lo masculino, y lo que es ser mujer, lo femenino. (Castellanos, 2006).

Por otro lado, la idea de que el género no se conciba como algo natural determinado a partir de lo anatómico, hace posible ir más allá del terreno de lo biológico, que ha perdido vigencia en la actualidad, y poner énfasis en lo simbólico. En este sentido, es necesario prestar “atención a los sistemas simbólicos, esto es, a las formas en que las sociedades representan el género, hacen uso de éste para enunciar las normas, de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia.” (Scott, p.282). La importancia del aspecto simbólico dentro de esta perspectiva reside en que sirve de insumo para comprender que los estereotipos, roles, funciones, e ideas presentes en el imaginario social acerca de lo propio de la mujeres o propio de los hombres, no son el resultado de algo natural y biológico, sino que son valores asignados. Así mismo, se puede decir que esta simbolización es generada a partir del sexo biológico, y que termina demarcando roles y comportamientos. Dicha simbolización es la que da como resultado el género como fenómeno cultural, como señaló Gayle Rubin en 1975, “el sistema sexo-género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. (Rubin, 1986, p. 97), esta transformación no se podría dar de otra manera que de la simbolización. En este sentido “la simbolización cultural de las diferencias anatómicas toma forma en los discursos, ideas y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta de las personas en función de su sexo” (Hernández, 2013, p.92).

En consecuencia, es válido afirmar que la cultura, con los atributos de género que le otorga a cada sexo, reproduce los diferentes estereotipos existentes en torno a lo que “debe” ser o no un hombre o una mujer, que va desde formas de vestirse, de dirigirse, de actuar, hasta sentimientos y emociones, lo que termina contribuyendo a la formación de los llamados roles de género, en los cuales se apoyan las ideas de que hay actividades femeninas y masculinas. Un ejemplo de ello es la idea del ya mencionado “don” de las mujeres para los trabajos de cuidado como resultado del instinto maternal, que solo pueden tener ellas por su capacidad de parir. Esta idea contribuye a la feminización de algunas profesiones, como es el caso de

la estudiada en esta investigación, la docencia en el preescolar, lo que puede explicar la escasa participación masculina en profesiones como ésta. En consecuencia, se puede decir que:

“Las profesiones feminizadas como formas contemporáneas de ordenación racional del conocimiento de las mujeres, así como fórmula organizativa de la lucha por el control de las prácticas de servicio, cuidado y atención del otro refieren a un sujeto histórico definido por condiciones particulares de existencia” (Lorente,2004, p.42).

En relación con lo anterior, otro aspecto importante dentro de esta perspectiva es la de los roles o papeles de género, los cuales “marcan la diferente participación de los hombres y las mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas, incluyen las actitudes, valores y expectativas que una sociedad dada conceptualiza como femeninos o masculinos” (Lamas, 2013 (1986) p.98). Este punto es de vital importancia para el desarrollo de este trabajo, ya que hace referencia a la presencia diferenciada de los hombres y las mujeres en las diferentes esferas de la sociedad, lo cual es necesario para el análisis de la participación masculina en un entorno feminizado como el preescolar, en cuanto que permite una reflexión en torno a los roles o papeles de género que se han construido a partir de un imaginario social mediado por las diferentes instituciones de la sociedad. Siguiendo esta idea, Lamas (1996) afirma que el rol de género está formado por un conjunto de normas y prescripciones dictadas social y culturalmente acerca de los comportamientos femeninos o masculinos. Sin embargo, existen variantes de acuerdo a la cultura, la clase social, la etnia, e incluso el nivel generacional.

En relación con lo anterior, Lamas (1996), sostiene que existe una división básica correspondiente a la división sexual del trabajo más primitiva relacionada con la capacidad exclusiva que tienen las mujeres de parir, lo que las deja en el plano doméstico, en contraposición con lo masculino, lo público. (p.114). Dentro de este argumento ofrecido por Lamas, un aspecto a destacar es la mencionada división sexual del trabajo, ya que dentro de este trabajo, constituye un elemento muy importante en relación con los antecedentes de la problemática a estudiar, es decir, con el proceso de feminización de las profesiones, en este caso la profesión docente de preescolar, en este sentido, se puede decir que:

La división sexual del trabajo representa la existencia de un reparto social de tareas en función del sexo. El proceso de feminización de ciertos ámbitos laborales sigue aparejado a una menor valoración social y económica que repercute en la reproducción de la desigualdad. (...)Esta situación marca la identificación de ciertos trabajos con el colectivo femenino, haciendo su opuesto al masculino. La desigualdad en la organización laboral se concreta a través de la segregación de las mujeres en el mercado laboral. (Sánchez, 2012, p.86).

Este aspecto de la valoración social y económica es de gran importancia para esta investigación, ya que puede representar uno de los motivos por los cuales la participación masculina en la docencia del preescolar sea tan escasa, la cual es una de las hipótesis propuestas, debido a que “el género funciona como uno de los factores estructurales y estructurantes que perfilan la posición social, el reconocimiento, y el valor de la práctica de una profesión” (Lorente, 2004, p.39), lo que termina regulando y segregando la participación laboral y profesional por sexos. Así mismo, el tema de la valoración social se relaciona con lo que es considerando una profesión “importante” que implique una capacidad de razonamiento superior, como es el caso de las ingenierías o la medicina. Mientras que las profesiones de cuidado son poco valoradas en este sentido debido a que se relacionan con una capacidad “natural”, de tal manera que incluso se han llegado a catalogar como “semiprofesiones” (Etzioni, 1969). En consecuencia, se puede decir que existe también una división en cuanto al conocimiento que segrega la valoración que se le da a las profesiones y al mismo tiempo al género que las pone en práctica. En este sentido, se puede decir que existe:

“Una asignación por género de los saberes considerados valiosos, abstractos, analíticos, trascendentes, productivos y transformadores frente a los que se consideran cotidianos, repetitivos, complementarios o asistemáticos, adjetivaciones que proyectan una concepción ideológica sobre el valor de los saberes y los jerarquiza genéricamente en nuestras sociedades” (Lorente, 2004, p.40).

Así pues, la perspectiva de género es de gran relevancia para el desarrollo de esta investigación, ya que permite analizar las relaciones, diferencias y desigualdades existentes entre hombres y mujeres en las diferentes esferas de la sociedad, así como realizar una

reflexión que vaya más allá de lo relacionado con los “roles tradicionales” en función del sexo biológico, tomando en cuenta lo cultural, lo simbólico, los imaginarios sociales, la influencia de las instituciones, etc. Así mismo, dentro de esta perspectiva tener presente la herramienta conceptual de la división sexual del trabajo es de gran relevancia en cuanto a que es uno de los determinantes fundamentales de la organización del trabajo, permitiendo un análisis en torno al hecho de que los hombres y las mujeres están distribuidos de forma desigual en los diferentes sectores de actividad, profesiones, puestos laborales, etc. en este sentido, es un concepto que permite establecer las desigualdades que existen entre hombres y mujeres.

De acuerdo con Tomasini (2008, p.96) “el género es pensado como una construcción que se realiza y se renueva en procesos sociales múltiples y diversos y se reactualiza en una red de relaciones en distintos órdenes de la vida social”. Por lo tanto, es válido afirmar que el género no se puede ver de manera parcial y aislada de las dinámicas sociales y culturales, por lo cual se debe tener en cuenta que las actividades realizadas por hombres y mujeres están mediadas por las diferentes interacciones, a partir de las cuales éstos van construyendo su propia experiencia. En consecuencia, se puede decir que “si bien nacemos y nuestro cuerpo es situado en la categoría de macho o hembra, la adquisición de un sentido de sí basado en el género es un proceso dependiente de las experiencias sociales continuadas” (Tomasini, 2008, p.95).

### **1.5.2 La masculinidad**

A partir de lo anteriormente expuesto, y teniendo en cuenta que el principal objeto de estudio de este trabajo son los hombres y su experiencia social como docentes de población preescolar, se hace relevante considerar, dentro de la perspectiva de género, la masculinidad como categoría analítica para la comprensión de este fenómeno.

Para empezar, se puede decir que los estudios relacionados con la masculinidad son un campo relativamente reciente dentro de los estudios de género, ya que si bien, éstos y el feminismo en sí, han analizado en profundidad las relaciones entre hombres y mujeres, lo han hecho

principalmente a través de la mujer como objeto de estudio<sup>1</sup>. Este hecho propició que en cierto modo se generara un vacío en torno a la investigación y la reflexión de la parte masculina del género, ya que cuando los hombres eran abordados en estos estudios, se hacía identificándolos a partir de un modelo principal de hombre, el patriarcal. Respecto a esto, Viveros (2007) afirma que:

Las primeras teorías feministas fueron fundamentalmente defensivas y buscaron cuestionar la apropiación masculina de la humanidad esencial. Para hacerlo mostraron a los hombres como un género específico definido de acuerdo con ciertos ideales culturales, caracterizado por ciertas disposiciones psicológicas y modelado por ciertas instituciones sociales al servicio de sus intereses. (Viveros, 2007, p.25).

Sin embargo, es necesario recalcar la importancia de las teorías feministas en la conformación de la masculinidad como objeto de estudio, ya que del mismo modo en el cual se reflexionó acerca de la ausencia de los estudios de la participación de la mujer en los diferentes ámbitos de la sociedad y en los cuales estaban exclusivamente los hombres, también así se llegó a la reflexión en torno a la falta de análisis en torno a problemas relacionados con los hombres que no habían sido contemplados antes, como la paternidad, la participación en las tareas domésticas, sus relaciones afectivas, etc. Es decir que los estudios enfocados en las mujeres, en cierto sentido despertaron una preocupación teórica en los/as académicos/as en cuanto al estudio de la forma en la cual los hombres viven, no solamente en la esfera pública, sino en el plano doméstico, en su cotidianidad y sus relaciones personales. Por todo lo anterior, los análisis feministas, tanto académicos como políticos, han sido fundamentales en el abordaje de este aspecto del género, el cual constituye hoy en día un campo de profundo interés, principalmente en las ciencias sociales, gracias a diversos factores vigentes en la actualidad como las ya mencionadas transformaciones que se han presentado en los roles o papeles de género tradicionales en relación con las nuevas formas

---

<sup>1</sup> Lo cual se justifica en el hecho de que históricamente lo femenino ha sido constituido como inferior, legitimando la desigualdad presente en las diversas esferas de la sociedad, por lo cual las mujeres habían sido invisibilizadas en todo tipo de literatura e investigaciones, y no se había analizado su papel en las diversas esferas de la sociedad en las cuales sólo se consideraba a los hombres, como en la economía, la política, etc. de ahí la necesidad de empezar a profundizar todas estas cuestiones en relación con la mujer dentro de los estudios de género.



de relación y organización, más “igualitarias”, entre hombres y mujeres, donde las mujeres empiezan a incorporarse en espacios que por mucho tiempo fueron primordialmente para los hombres, y así mismo los hombres empiezan a compartir tareas y espacios que antes eran exclusivos de la mujer. Este punto es de gran importancia para el análisis de la participación masculina en la docencia del preescolar, ya que como se mencionó anteriormente, el trabajo doméstico, las tareas de cuidado y las profesiones relacionadas con éstas, han sido realizadas principalmente por las mujeres.

En este sentido, fue a partir de los años 80 donde la problemática de la masculinidad como una cuestión de género empezó a ser analizada en los llamados *Men's studies*, los cuales a grandes rasgos plantean que:

“No existe la masculinidad, en singular, sino múltiples masculinidades, que las concepciones y las prácticas sociales en torno a la masculinidad varían según los tiempos y lugares, que no hay un modelo universal y permanente de la masculinidad válido para cualquier espacio o para cualquier momento” (Jociles, 2001, p.1).

Lo cual supone que la masculinidad, o las masculinidades, son una construcción social, histórica y cultural, por lo que salen del determinismo biológico y de la concepción generalizada por mucho tiempo de la forma particular de un modelo universal de hombre patriarcal, ya que las ideas y las prácticas existentes en torno a la masculinidad, varían de acuerdo al tiempo y el lugar.

En relación con lo anterior, diversos autores, de diferentes disciplinas, han propuesto definiciones para el concepto masculinidad. En este sentido, uno de los autores que ha analizado en mayor profundidad este tema es el sociólogo Michael Kimmel, quien define la masculinidad como:

“Un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo. La virilidad no es ni estática ni atemporal, es histórica; no es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente; no sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada en la cultura” (Kimmel, 1997 (1994), p.49).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que es necesario tener en cuenta todas las especificidades de cada cultura, ya que son éstas las que “forman” o “crean” los determinados tipos de hombres o de mujeres en una sociedad. Así mismo, se puede observar la importancia que se le atribuye a la historia en relación con el conocimiento de los aspectos que se han perpetuado, y así mismo de los cambios presentados, en la concepción tanto de masculinidad como de feminidad.

Un ejemplo de dichas transformaciones históricas, que sustentan el hecho de que no existe una sola masculinidad, puede verse en el caso muy reciente en las últimas décadas de los llamados hombres “metrosexuales”, término acuñado en 1994 por el periodista inglés Mark Simpson, y que más adelante comienza a ser popular en los medios de comunicación, para hacer referencia a hombres que están altamente interesados en el cuidado personal. Así mismo, el hecho de que actualmente se hace cada vez más normal que un hombre depile su cuerpo, utilice aretes, o ponga brillo en sus uñas. Es decir, estas dinámicas tan recientes y que cada vez son más difundidas y aceptadas, en el pasado eran vetadas y ponían en cuestión la masculinidad del hombre que se atreviera a practicarlas.

De igual forma, se puede decir que el feminismo también es determinante en estas transformaciones, ya que sus ideas contribuyen a la des-estigmatización de todo lo relacionado con la demostración de cualquier tipo de sentimiento en los hombres, es decir que su propuesta plantea que se puede llorar, tener miedo, expresar ternura, etc. sin dejar de ser “hombre” por hacerlo, rechazando así la idea de que estas expresiones son cualidades femeninas, aniñadas o de homosexuales. Sin embargo, no se puede decir que estos prejuicios estén erradicados del todo, incluso siguen muy vigentes en el imaginario social, tanto así que ser tachado de mujer, afeminado, u homosexual, sigue siendo considerado una ofensa, por lo cual ellos buscan constantemente la forma de reafirmar su masculinidad. En este sentido “Los varones emprenden una búsqueda individual o colectiva (según las sociedades) para acumular aquellos símbolos (musculatura, éxito económico, agresividad, poder, autocontrol, independencia personal, etc.) que denotan virilidad, señales de que esa virilidad se ha logrado” (Jociles, 2001, p.9).

Por otro lado, se han planteado propuestas que destacan la importancia de tomar como punto de partida el género para abordar el tema de las masculinidades, ya que como afirma Connell

(2003 [1995], p.108), en lugar de definir la masculinidad como un objeto, es decir como un tipo de carácter natural, una norma o un promedio de comportamiento, es necesario centrarse en los procesos y las relaciones a través de las cuales los hombres y las mujeres viven vidas ligadas al género. Así mismo, afirma que, la masculinidad “es un un lugar en las relaciones de género, en las prácticas a través de las cuales los hombres y las mujeres ocupan ese espacio en el género y los efectos de dichas prácticas en la experiencia corporal, la personalidad y la cultura”. (Connell (2003 [1995], p.109).

Por otro lado, estudiar las masculinidades a partir del género permite que el espectro de estudio sea más amplio, ya que se hace posible tomar en cuenta diferentes aspectos de desigualdad social que no implican solamente el ser hombre o mujer, como la clase social, la etnia, la edad, etc. En este sentido se puede decir que:

“Las teorías de género apuntan a una mirada que devela a las personas tanto por su género, como por su clase, su edad, su etnia y su historia particular. Así entonces desde este concepto no podríamos hablar ni de la Mujer, ni del Hombre como universales, como esencias, como fijos e idénticos a sí mismos, sino que como plurales: hombres y mujeres singulares que habitan un espacio determinado” (Montecino, 1996, p.15).

En relación con lo anterior, una propuesta más reciente, la de Minello (2002), hace hincapié en las ventajas de analizar la masculinidad como parte de las relaciones de género, ya que de esta manera es posible comprender tanto los planos individuales como los sociales, la historia, las estructuras, las normas y prácticas sociales, y sus significados culturales. Así mismo afirma que abordar la masculinidad desde esta mirada supone la articulación del género con diferentes aspectos de desigualdad social como la clase, la etnia, la raza o la generación, y al mismo tiempo establece la autonomía relativa de cada uno de estos aspectos como formas de organización específica. De igual manera destaca la importancia de las estructuras económicas, políticas, ideológicas y sociales en la construcción de la masculinidad. Por último, plantea que este enfoque permite explicar los sistemas sociales a partir de las acciones individuales y colectivas, en relación al contexto social.

Una definición más general de masculinidad, es la planteada por Villagomez (2010), quien a partir de la presentación de diferentes propuestas de autores que estudian el tema, afirma que:

La masculinidad es un modelo cultural socialmente aprendido desde la infancia a través del proceso de socialización temprana mediante el cual se interioriza la forma de ser hombre en la sociedad a la que se pertenece. Este modelo está determinado por el conjunto de características, valores, prácticas y comportamientos que se imponen como “Deber ser” a un varón. En este modelo cultural, los hombres aprenden a comportarse como tales de acuerdo con la raza, etnia, religión, ciclo de vida, lugar y momento histórico en el que viven. (Villagomez, 2010, p.68).

A partir de lo anteriormente expuesto, se hace relevante considerar, dentro de la perspectiva de género, la masculinidad como categoría analítica dentro de este trabajo, ya que son dos miradas que parten del hecho de que la posición de los hombres y las mujeres en la organización social no son definidas natural y biológicamente, sino que son construcciones históricas y socioculturales. Así mismo, es una categoría analítica de gran importancia para el análisis de la presencia de los hombres en profesiones feminizadas como el preescolar, ya que esto puede implicar diversos estigmas o prejuicios que ponen en cuestión su masculinidad, por lo que es interesante ahondar en el tema de la construcción de su masculinidad en un espacio tradicionalmente femenino, los conflictos que esto conlleva, y así mismo el grado de aceptación o rechazo que la sociedad donde se encuentran les da.

### **1.5.3 Sociología de la experiencia**

De acuerdo con lo anterior, un segundo enfoque teórico importante para la comprensión de este problema de investigación es el campo de la sociología de la experiencia, para dar cuenta de cómo los individuos administran la heterogeneidad del mundo social del cual hacen parte. En este sentido se tomará como punto de partida los planteamientos teóricos de François Dubet, quien ha estudiado en profundidad el campo de la sociología de la experiencia, y ha definido de manera extensa la experiencia social, concepto clave para el desarrollo esta investigación.

La base teórica sobre la cual Dubet empieza a elaborar esta noción de experiencia social es la forma en la cual se ha interpretado la relación individuo-sociedad, ya que ésta se ha hecho

a partir de postulados ubicados en dos extremos opuestos. Por un lado, están los planteamientos sociológicos que afirman que los individuos y sus acciones son producto de las estructuras sociales; por otro lado, están los planteamientos sociológicos que sostienen que la sociedad es la suma de las acciones individuales. En este sentido, la propuesta de Dubet se ubica en un punto medio de análisis entre estos dos postulados, ya que, para él estas perspectivas no son opuestas, sino recíprocas, por lo que destaca en el análisis sociológico:

“La capacidad de explicar las relaciones, los conflictos y las acciones de los individuos y grupos por el funcionamiento “objetivo” de las relaciones sociales e, inversamente, explicar la objetividad de la vida social y la historia por las prácticas y las elecciones de los individuos.”(Dubet, 2007, p.107).

En este sentido, el problema teórico principal es el relacionado con la naturaleza de las relaciones entre el actor y el sistema, es decir entre la subjetividad y la objetividad. A partir de lo anterior, dentro de su propuesta Dubet señala que:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (Dubet y Martuccelli, 1998, pág.15).

Al respecto, se puede decir que uno de los aspectos más destacables en esta conceptualización es la búsqueda de la incorporación de la dimensión subjetiva, de la mirada del actor, ya que pone en manifiesto la necesidad de comprender el significado que el propio individuo concede a determinadas situaciones, en últimas, reconocer al actor como el centro de la construcción subjetiva y social de la acción, revelando que los hechos sociales se pueden comprender y analizar a través de los sujetos y sus experiencias.

De acuerdo con lo anterior, Dubet plantea que:

La sociología de la experiencia social busca definir la experiencia como una combinación de lógicas de la acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las

dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esa actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. (Dubet, 2010, p.96).

En este sentido, Dubet (2010, p.100) sostiene que el ejercicio de analizar la experiencia social requiere tres operaciones intelectuales esenciales, la primera operación de tipo analítico busca separar y describir las lógicas de acción de cada experiencia concreta. En segundo lugar, está la búsqueda de la comprensión de la propia actividad del actor, es decir, la forma en la cual articula y combina las diferentes lógicas. Por último, plantea que se debe “ascender” desde la experiencia hacia el sistema, es decir, comprender cuáles son las diferentes lógicas del sistema social, a través de la forma en que los actores las sintetizan y catalizan, ya sea de manera individual o colectiva.

De acuerdo con lo anterior, Dubet (2010) señala que la experiencia social es producto de la articulación de tres lógicas, tres registros de acción que cada actor, ya sea individual o colectivo, adopta para definir la orientación y la forma en la cual concibe las relaciones con los demás. En este sentido, las lógicas planteadas son: la integración, la estrategia y la subjetivación. “De este modo, en la lógica de la integración el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración” (Dubet, 2010, p. 101).

Esa lógica de acción hace referencia a “la manera como el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social” (Dubet, 1989, p.520), es decir que corresponde a la integración del actor a los sistemas normativos y expectativas que los demás y el sistema le atribuyen. Para Dubet (2010, p.103) esta lógica apunta al reforzamiento, confirmación, y reconocimiento de la pertenencia, y alude a la manera mediante la cual el actor interioriza los valores institucionalizados por medio de los roles. Está relacionada con las expectativas de los demás, con códigos sociales elementales que el individuo ha interiorizado; son elementos dados desde el nacimiento y que el individuo hace suyos por medio de la socialización primaria desde la infancia, por ejemplo, el lenguaje que se habla, las creencias, tradiciones, la clase social en la que se nace, etc., ya que son elementos que no elige el propio actor, lo que para Dubet (2007, p.118) hace evidente que el sistema precede al actor, sin embargo, señala que es importante tener en cuenta que esta

lógica, más que ser un estado, es también una actividad de reconstrucción de esa integración objetiva, que en últimas también implica una subjetividad personal.

La segunda es la lógica de la estrategia, que hace referencia a la dimensión estratégica de las interacciones, es decir, al uso de “recursos movilizables” (Dubet, 2007, p.119) utilizados por el individuo cuando actúa desde un punto de vista estratégico en busca de satisfacer intereses. En esta lógica “el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces como “un mercado” (Dubet, 2010, p. 101). En este punto, el autor aclara que la noción de “mercado” va más allá del plano de los intercambios económicos, ya que comprende el conjunto de las relaciones sociales. Dubet (2010) plantea que, en esta lógica, las relaciones sociales son definidas en términos de competencia y rivalidad entre intereses, ya sean individuales o colectivos. La sociedad es concebida como un sistema de intercambios competitivos en busca de conseguir bienes escasos, como dinero, reconocimiento, poder, prestigio, etc., en este sentido, cada actor de manera subjetiva define los objetivos que persigue a partir de lo que le es útil y de sus intereses. En consecuencia, esta lógica es definida por “la capacidad estratégica de lograr ciertos fines” (Dubet, 1989, p. 526).

En cuanto a la última lógica, de la subjetividad social, Dubet (2007, p.121) señala que ninguna de las dos lógicas anteriores da cuenta del hecho de que los actores se consideren sujetos con deseo y cierta capacidad de ser el centro de su acción, es decir que no explican la reflexividad ni la distancia respecto a sí mismo y tampoco la actividad crítica que caracteriza a casi todos los actores sociales. La lógica de subjetividad es considerada entonces, como un mecanismo que interviene entre las dos lógicas anteriores, de integración y estrategia, ya que cada individuo tiene la capacidad de organizarlas de diferentes maneras en su propia experiencia social. Y es precisamente en este ejercicio de organización de las lógicas, donde cada actor construye su subjetividad y reflexividad. En este punto, el autor hace hincapié en la idea de que este “trabajo reflexivo es tanto más intenso cuanto más se encuentren los individuos en situaciones que no estén enteramente codificadas y previsibles” (Dubet, 2010, p.95).

En esta lógica, el actor no puede reducirse a sus roles ni tampoco a sus intereses, ya que es una lógica que genera en éste una distancia sobre sí mismo que le impide ser totalmente su rol o su posición. En este sentido:

La experiencia social genera necesariamente una actividad en los individuos, una capacidad crítica y una distancia en relación a sí mismos. Pero la distancia en relación a sí mismos, la que hace del actor un sujeto, es también social, está socialmente construida en la heterogeneidad de lógicas y de racionalidades de la acción. (Dubet, 2010, p.85).

Para Dubet (2010, p. 115) esta actividad crítica, producto de la lógica de subjetividad, implica la existencia de una lógica cultural, la cual genera en el actor un compromiso con los modelos culturales que construyen la representación del sujeto, es decir que, el hecho de que la actividad crítica del sujeto necesite un referente cultural hace que ningún actor se reduzca a ser únicamente el *Yo* o el *Nosotros* de sus intereses, lo que termina impidiendo la adhesión total o la subordinación completa al sistema.

Respecto a todo lo anterior, el autor considera que este análisis presenta una paradoja en el sentido de que: “la acción es totalmente social y, por ende, determinada, pero al mismo tiempo es una acción que supone que los individuos actúan, optan, y en cierta medida, son sujetos” (Dubet, 2007, p.108). Siguiendo esta idea, se puede decir que la experiencia social es muy subjetiva, pero al mismo tiempo es propiamente social, lo que resalta la importancia de estudiar la subjetividad del actor y su actividad, es decir, “no se trata solamente de analizar sus representaciones, sino también sus sentimientos y la relación que construye consigo mismo” (Dubet, 2010, p.230).

El concepto de experiencia social es una categoría analítica pertinente para el estudio de la incidencia del género en la docencia, ya que permite la comprensión de las diferentes dimensiones en las cuales éstos se desarrollan, como lo son los contextos sociales en los que están inmersos, las relaciones sociales que se presentan, y los procesos de subjetivación utilizados para dar sentido a su oficio y a su quehacer cotidiano. En este sentido, estudiar la incidencia del género de los docentes de preescolar a partir de la experiencia social permite analizar la construcción subjetiva que cada uno de éstos hace de su profesión y el significado



que le atribuye a su actividad, teniendo en cuenta que, a partir de lo planteado por Dubet, esto no es algo dado, sino que cada uno de los sujetos lo construye cotidianamente.

## **1.6. Estrategia metodológica**

El desarrollo esta investigación está guiado por un enfoque cualitativo a partir del diseño metodológico etnográfico, desde la perspectiva etnosociológica propuesta por Daniel Bertaux (2005) quien la define como:

Un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo, inspirado en la tradición etnográfica para sus técnicas de observación, pero que construye sus objetivos por referencia a ciertas problemáticas sociológicas. (...) El objetivo de una investigación etnosociológica es elaborar poco a poco un cuerpo de hipótesis plausibles, un modelo basado en las observaciones, fructífero en descripciones de “mecanismos sociales” y en propuestas de interpretación (más que de explicación) de los fenómenos observados (Bertaux, 2005, p.15, 23).

En este sentido, los datos empíricos fueron contruidos a partir de la recolección de información primaria a través de del recurso de los relatos de vida, definidos por Kornblit (2007, p.16) como narraciones biográficas que generalmente están enmarcadas en el objeto de estudio del investigador, es decir que aunque pueden abarcar en profundidad toda la experiencia de vida de una persona, se centran en un aspecto particular de esa experiencia”.

La pertinencia de esta técnica de recolección de información empírica reside en el hecho de que, como lo afirma Bertaux (2005) es un recuso que se ajusta a la formación de las trayectorias permitiendo captar los mecanismos y procesos por los cuales ciertos individuos terminan encontrándose en una situación dada y la forma en que éstos se acomodan a ella.

Por otro lado, un elemento importante dentro de esta metodología de investigación es lo que Bertaux denomina “la experiencia filtrada” en la cual el sujeto entrevistado “es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un *filtro* (...) que orienta y *centra previamente* la entrevista” (Bertaux, 2005, p.38). En este sentido, para la estrategia de análisis, de acuerdo con los objetivos de la investigación, el concepto utilizado para filtrar la recolección de información mediante el relato de vida es el de trayectorias profesionales

entendida como:

Las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio. (...) la trayectoria se define como el recorrido en los distintos puestos de trabajo y actividades profesionales que desarrollan los individuos, derivadas de la formación recibida y de la combinación de factores micro y macrosociales como los antecedentes familiares, las relaciones personales, el género, el momento social del egreso, el primer empleo, las condiciones del mercado de trabajo que permiten explicar su movilidad social, económica y laboral. (Jiménez, 2009, p.2, 3).

La relevancia de este concepto reside en el hecho de que permite realizar el análisis de cómo llegaron a ejercer esta profesión, las razones, circunstancias y motivaciones por las cuales realizan esta labor. Además, permite indagar acerca de cómo se desarrollan las actividades realizadas, la posición que ocupan, las condiciones de trabajo, el tipo de relaciones que se producen, las ventajas y los obstáculos presentados, etc. lo que en últimas, contribuye a la construcción de la experiencia social de los actores.

En consecuencia, teniendo en cuenta la pregunta de investigación y en busca de responder a los objetivos del trabajo, fueron realizadas 4 entrevistas semiestructuradas a hombres que trabajan con población en edad preescolar de la ciudad de Cali. Cada una de las entrevistas tuvo una duración de 2 horas aproximadamente.

En el diseño de la guía de entrevista se tuvo en cuenta realizar preguntas que orientaran a los docentes hacia la expresión de sus percepciones, sentimientos, sensaciones y posiciones. Es decir, preguntas lo suficientemente abiertas no solo para conocer lo que ha vivido, sino cómo lo han vivido, desde un punto de vista más subjetivo, aspecto importante dentro de la construcción de su experiencia social siendo docentes de preescolar.

En este sentido, en los relatos de vida realizados se intentó indagar a partir de la configuración de las tres lógicas de acción expuestas en el marco teórico. Por un lado, en la integración se exploraron aspectos como la crianza, los roles atribuidos, las expectativas propias y de su entorno, así como la manera en que se sienten integrados en el ámbito donde se desenvuelven

como docentes, indagando en los sentimientos, las tensiones, los prejuicios y estigmas con los que lidian cotidianamente en su trabajo. Respecto a la lógica de la estrategia, se indagó en torno a la forma en la cual logran sortear todas esas situaciones presentadas en el ejercicio de su labor en relación al hecho de ser hombres. También se exploró en torno a la imagen de sí mismo y los proyectos profesionales a futuro. Por último, para la lógica de la subjetivación, se indaga acerca de la vocación y sentidos que le dan a su ejercicio docente de preescolar, aspectos relacionados con su aprendizaje experiencial en un contexto típicamente femenino.

Respecto a lo anterior, cabe mencionar el hecho de que en la mayoría de los casos no fue necesario realizar cada una de las preguntas de la guía, ya que en el relato de los entrevistados fueron apareciendo de manera espontánea los temas relevantes en los cuales era importante profundizar. La intención era intervenir lo menos posible para que el discurso fluyera, por lo que las preguntas se fueron formulando y acomodando de acuerdo a la manera en que transcurría el relato de los entrevistados.

Por otro lado, debido a la escasa participación masculina en este contexto, los criterios de selección de los entrevistados no fueron muy estrictos, se tuvo en cuenta principalmente que cumplieran con dos condiciones: ser de sexo masculino, y estar o haber ejercido como docente principal o auxiliar de niños en edad preescolar, ya que lo más importante es que estuvieran involucrados de lleno en el cuidado de esta población.

En relación con el número de entrevistas realizadas, cabe resaltar dos particularidades encontradas durante la realización del trabajo empírico, por un lado, el hecho de haber encontrado un número significativo de hombres ejerciendo esta labor en la ciudad. Ya que si se tiene en cuenta que solamente el 4,5%<sup>2</sup> del total de docentes de preescolar a nivel nacional son hombres, se puede decir que es una cantidad importante.

Sin embargo, lo más particular en el proceso de encontrar a los entrevistados es que en un principio fue muy difícil encontrarlos. Se realizó contacto con casi 20 instituciones educativas, entre públicas y privadas, incluyendo centros de educación infantiles de la ciudad,

---

<sup>2</sup> **Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018).** *Investigación de educación formal. Cifras definitivas año de referencia 2017.* Recuperado de: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)

y no fue posible encontrar docentes hombres que fueran titulares (tampoco auxiliares) en esta etapa, es decir, en muchas instituciones hay la presencia masculina en la educación de los niños en estas edades, pero no son quienes se encargan directamente del cuidado de éstos, sino que se encargan de enseñar áreas específicas como idiomas, artes o deportes. Lo interesante de este proceso es que los cuatro hombres entrevistados fueron encontrados en dos Centros de educación Infantil (CDI) operados por una misma institución, la Fundación Gera.

## **CAPITULO II**

### **LÓGICA DE LA INTEGRACIÓN**

#### **2.1. Presentación de los entrevistados**

Para realizar el análisis es necesario empezar por una breve presentación de los entrevistados, donde serán expuestos, de manera muy general, aspectos relacionados con la estructura familiar, tipo de crianza, creencias religiosas, contexto académico en el cual se formaron, experiencia laboral, etc. Con el fin de contextualizar la trayectoria de vida previa al trabajo con los niños. La importancia de tener en cuenta estos aspectos está relacionada con el hecho de que la incorporación de estos hombres a este campo laboral típicamente femenino está precedida por la trayectoria de estudios y labores realizadas, así como por las aprobaciones o desaprobaciones que han tenido que enfrentar por parte de su familia y contexto cercano. Además, son aspectos importantes en la medida de que cada uno de los docentes entrevistados le atribuye un sentido subjetivo o un significado a sus relatos y a cada etapa de su vida, lo que en últimas termina orientando sus acciones, intereses, motivaciones, etc. Todo lo anterior, de una u otra forma tiene incidencia en la manera en la cual perciben su vida laboral y en ese sentido, en cómo se configura su experiencia social en este contexto siendo hombres.

En consecuencia, teniendo en cuenta que la experiencia social y la subjetividad de cada uno de los entrevistados está conformada por sus propias experiencias de vida, es necesario precisar que el análisis de la experiencia social de los entrevistados no se realizó siguiendo el mismo esquema, ni en un mismo orden para todos, pues en el desarrollo de la investigación se pudo observar que dichas lógicas de acción presentes en la construcción de la experiencia

social, no se desarrollan de la misma manera ni en la misma medida en todos los individuos entrevistados. Por lo que se decidió poner énfasis en la lógica de acción que predomina en la experiencia social de cada uno.

### **2.1.1. Juan**

Juan tiene 33 años, nació en el municipio La Vega, Cauca y es Normalista Superior. Actualmente se encuentra en sexto semestre de licenciatura en matemáticas de la universidad Santiago de Cali. Tiene 5 años de experiencia trabajando como docente de primera infancia en el CDI.

Juan es hijo de una pareja de ganaderos del Cauca, tiene dos hermanos mayores y una hermana menor. Sus padres no tienen estudios, su padre siempre se ha dedicado al campo y la ganadería y su madre ayuda en la finca y es ama de casa. Su hermano mayor es normalista superior y licenciado en biología, el segundo hermano, también es normalista superior, ambos son profesores de primaria. Su hermana menor es ama de casa, y tiene dos hijos.

En cuanto a las creencias religiosas su familia es católica, sin embargo, afirma que no la practican regularmente. Con sus cuatro hermanos fue criado en una finca cerca al pueblo, donde realizó su trayectoria académica desde el preescolar hasta el bachillerato en la Normal Superior de los Andes de la Vega. Cuando se graduó del colegio no quiso seguir estudiando, por lo que estuvo durante un año ayudando a su papá en la finca. Después ingresa a la Normal para realizar el programa de formación complementaria y obtener el título de normalista superior, que lo acredita para enseñar a niños de preescolar y primaria, pero pierde el primer semestre y se retira.

*“... al principio terminé once, y pues a mí no me gustaba casi estudiar, bueno sí me gusta estudiar, pero cuando salí dije: no, yo quiero descansar. Y estuve como un año sin hacer nada y luego entré a estudiar. Y fui como a recochar y perdí, perdí el primer semestre allá en lo de la normal y dije: no, ya no estudio más” (Juan).*

Cuando se retira de la Normal, sigue ayudándole a su papá en la finca, y más adelante gracias a un amigo, quien lo motiva para que estudien juntos, vuelve a ingresar y logra terminar los cuatro semestres y graduarse como Normalista Superior. Juan comenta que al ser el programa

de formación complementaria la única opción de estudio que existe en el pueblo, hay muchos hombres estudiando esta carrera, sin embargo, cuando salen a trabajar lo hacen en colegios como docentes de primaria. No conoce a ninguno que trabaje con población preescolar “(...) eran bastantes hombres, pero no salen a trabajar con niños chiquitos, salieron a trabajar con grandes en las de escuelas de allá mismo”.

### ***Experiencia laboral de Juan***

Cuando se gradúa, Juan consigue un trabajo como profesor de grado quinto de primaria en un municipio llamado Balboa, a tres horas de la finca de sus padres, por lo que decide irse a vivir allá. Sus padres no estaban de acuerdo con esto debido a que en dicho municipio había presencia de grupos guerrilleros.

Después de dos años trabajando en Balboa se devuelve donde sus padres porque no le renovaron el contrato. Permanece unos meses en la finca con sus padres y después se va a vivir a Cali. Se queda tres meses donde unos familiares y luego se independiza con ayuda del dinero que envían sus padres.

### ***Lógica de la integración de Juan***

Analizaremos este punto teniendo en cuenta que la lógica de la integración está relacionada con la manera en la cual el individuo, a través de la socialización primaria, hace suyas las expectativas del prójimo, y la manera en la cual interioriza los valores institucionalizados por medio de los roles. (Dubet, 2010, p.103). En el caso de Juan, se puede decir que esta lógica, en su trayectoria de vida previa a su experiencia con los niños, no está presente de manera profunda en su relato. Sin embargo, se logran identificar ciertos aspectos relacionados con la manera en la cual terminó interiorizando, de manera casi que impuesta, esos roles o expectativas que le eran atribuidas para su vida.

En este caso no fueron solamente sus padres, sino el sistema y el contexto en el cual creció, ya que Juan expresa en su relato, que a pesar de que no era lo que en realidad quería estudiar, el motivo principal por el cual realizó la formación complementaria en la Normal Superior para ser docente, es que ésta era la única opción académica que ofrecía su pueblo y la de más fácil acceso. Por lo que las expectativas de sus padres, no solo para Juan sino también para

sus hermanos, era que logaran ser normalistas, y efectivamente tanto él como sus hermanos son actualmente docentes.

*“Eso era lo que quería porque era la única opción, pues en el municipio de nosotros existía esa Normal entonces para mí fue la opción más fácil para entrar a estudiar. Pero yo no pensaba llegar a estudiar para ser profe, pues se me dio la oportunidad de estudiar ahí en el Normal porque pues ahí en el municipio estaba, y la mayoría de estudiantes que salían de once pues estudiaban en la Normal porque era la oportunidad mejor. Pero yo tenía la intención de venir acá (Cali) a estudiar otra cosa” (Juan)*

En consecuencia de lo anterior, se descarta también la idea de que la elección carrera de docente de Juan fuera producto de una tradición familiar por vocación, ya que, si bien sus dos hermanos son docentes también, las razones para la elección de esta labor fueron las mismas que Juan.

### ***Ingreso al Centro de Desarrollo Infantil***

Juan tiene una novia en Cali, cuando él se establece empieza a buscar trabajo. Su suegra trabaja como ama de llaves en la casa de una de las directoras de la fundación Gera, quien opera el CDI donde más adelante ingresaría a trabajar Juan. *“la hoja de vida me la llevó fue mi suegra, ella la llevó y se la pasó a la señora, y ella dijo: sí, aquí están contratando, pero pues allá son todas mujeres, no sé si él acepte”.*

Después de unos días lo llama la psicóloga de la fundación para realizarle la entrevista. De esta experiencia Juan afirma que, debido a la situación de rechazo en otro CDI por ser hombre (experiencia expuesta más adelante), él no tenía esperanza de que lo llamaran a entrevista y mucho menos de quedar contratado. *“Al principio cuando apenas me dijeron que era contratado pues yo no creía, porque como me dijeron que era únicamente mujeres”.* Así mismo, afirma que la reacción de sorpresa siempre estuvo presente, desde la persona que lo atendió en la entrada hasta la psicóloga que realizó la entrevista: *“(…) les parecía como curioso también que yo hubiera dejado la hoja de vida y me repetían: es para trabajar con los niños. Y yo les dije no pues yo voy, no tengo problema. Bueno y me dijeron: mañana tiene reunión allá conoce varios compañeros”.*

Al otro día cuando se presenta a la reunión afirma haberse sentido bien recibido, sin embargo, se sorprendió al darse cuenta que todas las docentes del CDI fueran mujeres, pues en la reunión habían varios hombres. *“Cuando yo llegué habían otros hombres y yo pensaba que eran profes, y no eran profes eran los vigilantes”*. Así mismo, como se muestra más adelante, la sorpresa y las reacciones de sus compañeros frente a su presencia fueron significativas.

Por otro lado, en cuanto al primer día de trabajo en el CDI expresa que se sintió muy nervioso cuando empezaron a llegar los niños, pues se dio cuenta que había niños y niñas que incluso utilizaban pañales todavía. *“(…) yo sabía que eran pequeños, pero no tanto. Es que hasta habían varios que tenían pañal”*. Así mismo, comenta que los primeros días todos los niños y niñas se encontraban en un mismo espacio, por lo que él y todas las profesoras estaban pendientes de todos, sin embargo, cuando hubo una reunión para conformar los grupos y asignarlos a cada docente Juan afirma que pide al grupo de los más grandes, niños de cuatro a cinco años.

*“... Pues al principio no nos repartieron niños, sino que dijeron, profes reciban a los niños y después repartimos los grupos. Y ya cuando hubo una reunión nos preguntaron: quién quiere coger los niños grandes. Y yo dije que quería los más grandes, los de cinco años, y las demás escogían que los de dos, los de tres, aunque los de cinco también son chiquitos. A mí me gustaban ellos porque eran más independientes, no había que ponerle tanto cuidado porque los pequeños llegaban con pañal y yo dije no con pañal no”* (Juan).

Respecto a lo anterior, cabe mencionar que durante los cinco años que lleva trabajando en el CDI siempre ha estado a cargo de los niños más grandes, pues no se siente cómodo con actividades de cuidado como el cambio de ropa o de pañales, por lo que solicita a la coordinadora que se le asigne siempre el grupo de los más grandes.

### **2.1.2. Fernando**

Fernando nació en Cali, tiene 27 años y es licenciado en educación popular de la Universidad del Valle. Tiene dos años y tres meses de experiencia en el trabajo docente con niños de primera infancia.



El padre de Fernando tuvo un primer matrimonio, del cual tiene cuatro hijos, medio hermanos de Fernando, con los cuales no tiene mucha relación. Este primer matrimonio fue muy conflictivo, con presencia de violencia intrafamiliar, ya que golpeaba a su esposa. Cuando se separan su padre se dedica al consumo de licor. En ese momento conoce a la madre de Fernando, una mujer de 28 años, quien siente que la está “dejando el tren”, en el sentido de que para ella a esa edad una mujer ya debe estar casada. Y a pesar de que su familia no estaba de acuerdo decidió irse con el padre de Fernando. A los dos años de convivir tienen su primer hijo juntos, el hermano mayor de Fernando, y cinco años después nace Fernando. En este sentido, el núcleo familiar en el cual se crio Fernando sólo cuenta con una figura femenina, y los roles de sus padres en el hogar era muy tradicionales, lo que contribuye a que dentro de su formación esté presente cierto machismo, el cual reconoce y reflexiona cuando ingresa al campo universitario. Sin embargo, resalta el hecho de que sus padres llevan 34 años de matrimonio, y que, a diferencia de su primera relación, su papá nunca ha maltratado a su mamá.

En relación a las creencias religiosas su madre ha sido quien más ha estado relacionada con el tema religioso, y afirma que hubo un tiempo donde la religión ocupó un lugar importante dentro de su vida, pero su concepción del tema cambia al momento de ingresar a la universidad.

En cuanto a su escolaridad, cuando se graduó de bachillerato su intención era estudiar algo relacionado con lo social, historia, trabajo social, o como última opción educación física. Sin embargo, cuando presenta el ICFES<sup>3</sup> su puntaje no alcanza para ninguna de estas carreras, por lo cual decide inscribirse en la licenciatura en educación popular, carrera de la cual se gradúa en el 2014.

### ***Experiencia laboral de Fernando***

Durante toda su etapa universitaria estuvo vinculado a procesos de organización social, por lo cual su experiencia laboral empieza en torno a este tema. Inicialmente como voluntariado

---

<sup>3</sup> Pruebas de Estado de la calidad de la educación.

y más adelante trabajando en la asociación Centro Cultural La Red, donde se encargaba de procesos de alfabetización de adultos, y más adelante trabajó con adolescentes en procesos de participación Juvenil y temas de derechos humanos.

En esta organización realiza su trabajo de grado haciendo una sistematización de una experiencia de alfabetización de adultos. En enero del 2014 se desvincula de la organización cuando termina su trabajo de grado. Después de ser aprobado debe esperar seis meses para poder graduarse y empieza a sentir desespero por su situación laboral, por lo cual empieza a buscar un trabajo, pero en la mayoría de proyectos en los cuales podía trabajar exigían tener el título y Fernando aun no lo tenía. Decide llevar su hoja de vida a un CDI en el barrio Las Orquídeas del Distrito de Aguablanca, pero es rechazado (experiencia expuesta más adelante).

### ***Lógica de integración de Fernando***

Teniendo en cuenta los ya expuestos postulados de Dubet, en los cuales esta lógica se relaciona con la forma de interiorizar los roles y estatus impuestos o adquiridos, es decir su integración a los sistemas normativos y expectativas que los demás y el sistema le atribuyen. En el caso de Fernando está expresada de manera muy explícita, no sólo en su experiencia trabajando como docente de primera infancia, sino que también en su trayectoria de vida previa a éste. Ya que se pudo encontrar en su relato, que varias personas importantes en su vida tenían puestas en él unas expectativas específicas en torno a lo que iba a ser su futuro. Como es el caso de su padre, cuya ocupación es motorista, quien esperaba que Fernando, al igual que su hijo mayor, eligiera para su vida profesional una labor relacionada con lo que él hacía. Sin embargo, esta ocupación no estaba dentro de los intereses de Fernando.

*“Pues mi papá siempre quería que yo tuviera relación con la mecánica, porque como dice mi papá a él le gustan los fierros y los fierros, darle a la mecánica, las herramientas. Y eso no es que me gustara mucho, nunca me gustó, como que no era mi intención aprender eso” (Fernando).*

Así mismo, su madre quien es ama de casa le aconsejaba que estudiara una carrera en la cual pudiera desempeñarse en oficina. Una de las razones es que ella siempre quiso ser secretaria, y otra estaba relacionada con la imagen de Fernando.

*“Mi mamá si quería un trabajo que tuviera que ver con secretariado, porque el sueño de ella era ser secretaria, entonces ella quería que yo fuera, no sé, alguien de oficina, de cierta manera tener corbata, bien juicioso, afeitadito”* (Fernando).

Cabe resaltar que ninguno de los tres familiares de Fernando tiene estudios universitarios, por lo que él es el primer profesional de su familia. Por otro lado, aparte de las expectativas familiares, también hubo otra persona que trató de encaminar a Fernando en un tipo de carrera, fue uno de los profesores que marcó su paso por el bachillerato, el de química, quien gracias al desempeño de Fernando en su área tenía la esperanza de que sus estudios se encaminaran hacia alguna carrera relacionada con la química.

*“Por un profe de química es que ingresé a la universidad, él me motivó. Cuando yo estaba haciendo el pre-icfes él era el que hacía más acompañamiento conmigo y trataba de que yo lograré sacar un buen promedio. Él quería que estudiará química, o sea que yo me fuera por ese lado porque era muy buen estudiante en química”* (Fernando).

En relación con lo anterior, se puede decir que pese a que fueron varias las personas que tenían puestas diferentes expectativas en torno al futuro de Fernando, éstas no lograron ser lo suficientemente interiorizadas por él, ya que como será expuesto en la lógica de la subjetivación, sus motivaciones, significados y vocación, lo llevaron a elegir una profesión muy diferente a la que esperaban los demás. Y tiene sentido si se tiene en cuenta que, como señala Dubet (2007), esta lógica es también una actividad de reconstrucción de esa integración objetiva, lo que en últimas implica también una subjetividad personal.

Así mismo se puede observar que el hecho de que Fernando decidiera elegir su carrera como licenciado, no fue por influencia directa de alguna persona en particular, y así mismo el hecho de que él decidiera empezar a trabajar con niños de primera infancia tampoco lo fue. Lo que descarta la idea de que posiblemente se haya llegado a esta profesión docente de preescolar, por algún tipo de influencia, tradición familiar, o ejemplo a seguir.

Por otro lado, en cuanto a la interiorización de los roles atribuidos, específicamente de género, se puede decir que Fernando creció en un entorno altamente machista, puesto que,

como se mencionó anteriormente, la única mujer en su hogar es su madre, son tres hombres, y los roles siempre estuvieron muy marcados por el modelo de familia tradicional, su padre proveedor y su madre ama de casa. Así mismo, pese a que Fernando recalca el hecho de que su padre nunca ha maltratado a su madre y llevan una muy buena relación de pareja, como se mencionó anteriormente, su padre en su relación sentimental pasada llegó a cometer actos de violencia intrafamiliar hacia su exesposa, lo que muestra el entorno machista en el cual creció.

*“En cierta manera uno tiende a ser machista, yo venir de una familia donde solamente está mi mamá, está mi papá, mi hermano, estoy yo, y la que cocina es ella, la que hacía el oficio es ella, la que nos llevaba al médico es ella, mi papá solamente se dedicaba a llevar la plata, se dedica a llevar plata y ya, el mercado, los servicios, y ya entonces era bastante complejo eso” (Fernando).*

Sin embargo, es interesante el hecho de que en su relato en repetidas ocasiones hizo hincapié en cuanto a la influencia positiva que tuvo la universidad y el ingreso al trabajo en preescolar, en la deconstrucción de este tipo de pensamientos y actitudes. Lo que muestra como la interiorización de estos roles con los cuales creció, se fueron transformando a partir de su propia experiencia en otro tipo de escenarios como el académico y el laboral.

*“Digamos que, por lo regular socialmente, los tres siempre hemos sido muy machistas con ella, porque nosotros con relación a las labores de la casa como que apoyamos, pero no consideramos la importancia de ella frente a la familia, como que yo vengo a caer en esa reflexión cuando ingreso a la universidad, digamos que toda la teoría de género me volteó. Entonces yo empiezo a deconstruir ese tipo de escenarios. (...) Pues digamos que sí, uno tiende a ser machista en cierta parte, pero uno trata como de deconstruir eso, al menos yo trato de deconstruir, de no continuar haciendo eso mismo, o sea reproducir esa misma práctica” (Fernando).*

### ***Ingreso al Centro de Desarrollo Infantil***

En el periodo de espera por su graduación, Fernando contacta a una compañera de la universidad, Natalia, quien fue la persona a través de la cual Fernando ingresa al CDI donde tuvo la experiencia de trabajar dos años y tres meses con población infantil. A través de su

compañera Fernando envía la hoja de vida y más adelante lo llaman para que la lleve en físico. Hasta este momento Fernando expresa no haber tenido esperanza de ser contratado, ya que como será expuesto más adelante, ya había sido rechazado en otros CDI donde había llevado su hoja de vida.

La primera vez que conoce el CDI es al momento de llevar su hoja de vida, donde argumenta que lo más impactante para él, al igual que para Juan, fue el contexto en el cual se encuentra la institución, pues está ubicada en una zona de asentamiento, sin pavimentación, con problemas de alcantarillado, de energía, de acueducto, etc. Fernando deja su hoja de vida y al cabo de una semana lo llaman para que se presente a una entrevista, en la cual le dicen que su sueldo sería de \$750.000, lo cual considera demasiado poco, sin embargo por su situación decide aceptar.

*“El CDI me recibió sin experiencia en primera infancia, sin título y sin conocerme, además necesitaba el trabajo (...) Yo acepto el trabajo, ese día me quedé. Ella me dijo: si quieres inicia mañana, pero yo le dije no, yo me quiero quedar como para conocer la dinámica, cómo es la rutina, cómo son los tiempos. Yo no me había quedado el primer día y ya quería irme, ya no quería ir, ya quería desistir”*  
(Fernando).

A diferencia de Juan, quien fue el primer docente hombre en ingresar a la institución, cuando llega Fernando ya hay dos hombres realizando esta labor en la institución, por lo que expresa no haberse sentido solo en este sentido. *“Cuando llego estaban trabajando y me di cuenta que había más profesores hombres, dos profesores en el salón, (uno de ellos es Juan) entonces yo como que no me sentí tan mal, no me sentí solo”*.

Por otro lado, otra de las situaciones que llamó su atención fue la cantidad de niños y niñas que había en el CDI:

*“El CDI maneja 200 cupos, no sé si ahora se manejan menos, pero habían cinco salones, 200 cupos. Imagínese usted meter 200 niños en 5 salones y en esa edad. Cada profe tiene a cargo 20 niños y cada salón lo deben compartir dos profesores,*

*en cada salón había 40 niños pequeños y el salón de los grandes no tenía auxiliar, yo inicio en el salón que no tiene auxiliar” (Fernando).*

El primer periodo en el que Fernando ingresa a trabajar en el CDI fue de tres meses, pues solamente iba a cubrir una incapacidad de una profesora. Sin embargo más adelante lo llaman para contratarlo como docente titular.

*“El primer día yo estaba asustado, sin embargo, yo llegué a mi casa y yo dije: no yo no puedo dejar el trabajo así tan rápido, yo quiero darme la pela y tener la experiencia, quizás eso me puede servir en un futuro para algún proyecto con primera infancia. Pero pues nunca pensé quedarme tanto tiempo” (Fernando).*

### **2.1.3. Álvaro**

Álvaro nació en Cali, tiene 27 años y es licenciado en educación física y deporte de la universidad del Valle. Lleva un año y ocho meses trabajando como docente titular de población en edad preescolar.

Cuando Álvaro nace, vive con sus padres, su abuela, dos tías y una prima. A los tres años su padre es asesinado por defender a un sobrino en un robo. En este sentido, Álvaro crece en un entorno totalmente femenino, donde el único hombre de su núcleo familiar es él.

A los once años, nace su hermana, quien considera a Álvaro como su figura paterna: “(...) hice digamos que un rol de padre, y a las malas porque el papá nunca respondió, se perdió, entonces yo asumo el rol de padre. Mi hermana hoy en día me ve como un padre”.

En cuanto a la ocupación de sus familiares, su padre trabajaba en las empresas municipales, su madre laboraba en una panadería y cuando su padre fallece deja una pensión. Su tía trabajaba en una fábrica de costura, pero debido a una incapacidad por artritis no pudo seguir laborando y fue pensionada. Más adelante su madre se dedica al trabajo doméstico en casas, realizando el aseo. Y en la actualidad su sobrina le paga por cuidar a su hija.

En el caso de Álvaro, en relación a las creencias religiosas, se puede decir que ha sido una parte muy importante en su vida, pero no porque haya crecido en un entorno muy creyente y religioso, sino por su propia experiencia y la influencia de algunas personas. En este sentido,

afirma creer mucho en Dios, es cristiano católico, y a pesar de que, como ya se mencionó, su familia no es muy practicante de la religión, él si llega a ser muy devoto por influencias externas a su núcleo familiar.

*“Sí creo mucho en Dios soy católico, soy cristiano católico, mi familia es muy por encimita, por allá, pero cuando hice mi confirmación ahí en la iglesia de Colón, sí hubo una persona que me atrajo mucho, me llamó mucho. Una persona llamada Juan Luis que era mi catequista y es una persona con muchos dones, con mucho cariño, entonces me atrajo mucho y me pegué a la religión” (Álvaro).*

Así mismo, relata que otra de las personas por las cuales empieza a practicar continuamente la religión católica, es Mauricio, el esposo de su tía por parte de papá. De quien señala que ocupa un lugar muy importante en su vida, ya que después de la muerte de su padre, es Mauricio quien empieza a ser una figura paterna para él. La familia de su tía, lo acoge de manera especial, teniéndolo en cuenta en sus diferentes actividades familiares.

*“El papá de mis primas fue como un padre para mí, entonces yo empecé a compartir mucho con él. Ellos me acogieron muchísimo, querían mucho a mi papá, ella mi tía, la hermana de mi papá y pues él simplemente era el cuñado. Y ellos me acogieron, me empecé a apegar mucho a él, mucho a ellos y ellos me fueron introduciendo en el catolicismo, en la iglesia, en ir a misa y todo” (Álvaro).*

Sin embargo, a pesar de que Álvaro llega a ser un practicante muy activo de la religión católica, señala que se a pesar de que sigue siendo muy creyente y de que siempre ora y lleva el rosario con él, se ha alejado un poco de la práctica religiosa debido a que se encuentra en una relación sentimental, por lo que ahora dedica más tiempo a su pareja.

*"Pues hubo un tiempo donde iba muy seguido, cada ocho días iba a misa y todo, pero pues ahora no tanto, pues yo por lo menos cargo con el rosario y pues creo mucho en Dios y oro todas las noches y todo, pero no soy una persona que vaya continuamente a misa (...) de un tiempo para acá pues estoy en una relación, donde ya no voy donde mis abuelos ni a misa, sino que me quedo con mi novia todos los fines de semana. Entonces eso hizo como que me alejara de colón, me alejara de la*

*iglesia, ya no voy tanto a misa. Sigo creyendo, pero no voy tanto a misa. Ese es el motivo real por el que me alejé, no porque ella me haya sacado sino porque me concentré en otras cosas” (Álvaro).*

Por otro lado, en cuanto a su etapa escolar afirma que, desde el jardín infantil hasta el bachillerato, lo realizó en instituciones de un mismo sector, el barrio Cristóbal Colón. Cuando se gradúa decide que no quiere estudiar.

*“Yo siempre fui muy malo para el estudio, a mí nunca me gustó el estudio, yo quería ser futbolista profesional, estuve en una escuela de fútbol, pero me iba muy mal en el estudio, entonces mi mamá me la sentenció, me dijo que si no mejoraba me sacaba del fútbol y pues nunca mejoré, la verdad nunca pude, el amor por el fútbol nunca pudo superar mi vagancia en el estudio (...) cuándo yo salí de estudiar yo no quería hacer nada, yo sólo pensé que quería trabajar, y ya futbolista no iba a ser porque ya me habían sacado, ya estaba muy viejo y por ahí ya no era. Yo salí en el 2007, presenté Icfes y no me dio para entrar a nada. Hice un curso por allá en un instituto de sistemas, algo como por mantenerme ocupado, pero realmente no hice nada más, ni trabajar, me dediqué a la vagancia” (Álvaro).*

En ese periodo de tiempo, su tío Mauricio, quien es como su padre, empieza a hablarle acerca de la posibilidad de entrar a estudiar en la Universidad del Valle puesto que él trabaja ahí, y termina siendo la principal influencia para que Álvaro decidiera empezar su carrera universitaria.

*“El papá de mis primas trabaja aquí en Univalle, entonces él me empezó como que hablar de la Universidad. Entonces él me decía no, a usted qué le gusta hacer, entonces yo decía a mí me gusta el deporte, a mí me gusta jugar fútbol. Y me empezó a meterme la universidad por los ojos y me dijo: allá hay y piscinas y una selección de fútbol, vos podés llegar meterte a la selección, entonces yo me enamoré yo dije, no, por ahí fue” (Álvaro).*

En el 2008 presenta nuevamente el Icfes y tiene un resultado que le permite presentarse en la universidad. Efectivamente queda en la carrera licenciatura en educación física y deporte.



Sin embargo, expresa que en repetidas oportunidades tuvo deseos de retirarse de la carrera debido a las exigencias académicas que le demandaba, pero su tío lo motivó para que no lo hiciera.

### ***Experiencia laboral de Álvaro***

En cuanto a trayectoria laboral, se puede decir que, de los cuatro docentes entrevistados, es Álvaro quien más experiencia laboral tuvo antes de ingresar al CDI como docente de primera infancia. Si bien algunos de estos trabajos tenían que ver con niños en edades preescolares, no eran actividades que lo involucraran directamente con el cuidado de éstos, sino que estaban relacionados específicamente a actividades deportivas y motrices.

*“En el 2013 entré a una escuela de fútbol, a la escuela de Willington Ortiz, ahí estuve tres mesecitos, luego me llamaron de un trabajo en el colegio anglo americano para dar extracurriculares, era solamente fútbol con los niños que se quedaban en las tardes. Luego en el 2015 me llamó un amigo estaba administrando un gimnasio aquí en Ciudad Jardín y me dijo que necesitaba alguien que entrenar en las mañanas, entonces entré a trabajar en las mañanas y en las tardes en las dos escuelas de fútbol. Entonces con eso me sostenía. Luego a mediados del 2015 me llamó un amigo también, que necesitaban un profesor de estimulación deportiva para niños de preescolar en el colegio San Fernando Rey y entré” (Álvaro).*

### ***Lógica de la integración Álvaro***

A diferencia de los demás entrevistados, Álvaro crece en un entorno familiar completamente femenino, donde él es el único hombre. Sin embargo, encuentra en su tío la figura paterna, y se puede observar que es una persona que tuvo mucha influencia en las creencias y decisiones que tomó Álvaro para su vida. Así mismo, se puede decir que es uno de los entrevistados con mayor experiencia previa en relación con los niños, pues expresa que desde que nació su hermana él ha sido como un padre para ella, además en los trabajos que tuvo pudo tener relación con niños esas edades, por lo que ya tenía idea de cómo dirigirse a ellos al momento de ingresar a trabajar.

En el caso de Álvaro, la lógica de la integración en relación a la elección de su carrera y posteriormente de su trabajo con los niños en edad preescolar, estuvo relacionada principalmente con sus gustos personales por el deporte, sin embargo, jugó un papel importante la influencia y el ánimo de su tío. Ya que como se pudo observar, para Álvaro el estudio no era su principal objetivo.

En cuanto su madre, afirma que para ella lo más importante era que entrara a estudiar, cualquier carrera estaba bien mientras estudiara, pues consideraba que si empezaba a trabajar el estudio no sería importante ya: *“en gran parte pues mi familia no quería que trabajara porque dicen que cuando uno toca plata ya no la quiere soltar”*.

### ***Ingreso al centro de desarrollo infantil***

A finales del 2015 Álvaro le comenta a su compañero de carrera Jefferson, quien era en ese entonces coordinador del CDI donde actualmente trabaja, que está interesado en conseguir un trabajo formal, ya que todos los que ha tenido han sido por horas. A principios del 2016 Jefferson lo llama y le dice que en el CDI están recibiendo hojas de vida y Álvaro decide mandarla.

A diferencia de los demás entrevistados, Álvaro no pasa por una entrevista, sino que entra directamente por la recomendación de su compañero. Sin embargo, afirma que a pesar de saber que iba a trabajar con niños pequeños, no sabía cómo iba a ser el trabajo con ellos. *“Pues yo sabía, ellos me habían dicho ya, pero yo no había aterrizado en la magnitud que me iba a meter. No, yo dije: no, pues es cuidar niños, hacerlos dormir y ya. Pues pensé eso”*.

En cuanto al primer día de trabajo expresa que fue una buena experiencia, ya que estaba acompañado por una compañera y había pocos niños, sin embargo, con el paso de los días se dio cuenta de que no iba a ser un trabajo sencillo.

*“Cuando empezaron a llegar los niños pues la experiencia principal fue muy tranquila, porque a principio de año llegan muy poquitos, entonces pues éramos dos profesores en un salón, pues eran cuarenta niños, pero llegaban veintiuno, veintidós, entonces claro todo fue muy tranquilo y a medida que fue pasando el tiempo pues ya me fui dando cuenta que no era tan fácil”* (Álvaro).

El grupo con el cual empezó Álvaro en el CDI era el de cuatro y cinco años, los más grandes. En este sentido comenta que la experiencia con ellos fue más fácil debido a que son más independientes:

*“Eran grandes de cuatro y cinco años, era la edad fácil, eran más o menos 21 niños, eran los que ya se iban a graduar. Entonces también eso hizo que fuera un poco más fácil porque yo me imaginaba limpiando colas, o algo así, y ellos ya tenían una autonomía para muchísimas cosas, para cepillarse, para lavarse las manos, para comer, para cambiarse, la autonomía de ellos era grande (...) Entonces eso hizo que yo sintiera que el trabajo no era tan complicado y ese año siento que lo pasé tranquilo, además porque pues nunca sentí presión de parte de la fundación ni nada de eso, o sea todo fue muy tranquilo” (Álvaro).*

El hecho de que Álvaro, a diferencia de lo demás entrevistados, exprese que el trabajo con esta población no le dio tan duro, puede estar relacionado con el hecho de que ha sido el único que dentro de su experiencia laboral previa tuvo relación con niños de estas edades, por lo que esta no fue su primera vez con esa población.

#### **2.1.4. Wilmer**

Wilmer nació en Cali, tiene 22 años y es estudiante de séptimo semestre de licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística de la universidad católica. Lleva cuatro meses trabajando como auxiliar de primera infancia en un centro de educación infantil, de hecho, es el auxiliar de Juan, quien es uno de los entrevistados en esta investigación.

Su familia está conformada por sus padres, un hermano y una hermana, él es el menor de los tres. Su papá es operario de máquina de productos de plástico para carros y su madre es diseñadora de modas. Su hermano es profesor de música, trabajó mucho tiempo en colegios, pero actualmente dicta clases particulares; y su hermana se dedica a temas administrativos y contables.

En cuanto a creencias y prácticas religiosas afirma que ni su familia ni él pertenecen a algún tipo de religión, y que por el contrario han sido siempre reacios en relación a este tema:

*“No, con eso siempre hemos sido muy de lejos. Así me lo inculcaron, ni tire para allá ni tire para acá, no sea ni esto ni sea de lo otro, sea muy neutral, respete, pero trate siempre no guiarse por lo que el otro dice. Manejé eso siempre así y ha servido mucho porque en la actualidad se juega mucho con eso de que quién tiene la razón y eso es una pelea constante” (Wilmer).*

Por otro lado, en relación a su etapa escolar, también la inicia con el “kínder” y realiza toda la primaria y bachillerato en el colegio Evaristo García en el barrio la Floresta vieja. En el grado noveno inicia el tema de orientación vocacional en su colegio, e inicia un técnico en electricidad y electrónica. Si bien expresa que en un principio le llamó mucho la atención este tema, terminó haciéndolo por cumplir porque la exigencia matemática que demandaba era alta y él no se sentía cómodo con eso. En este mismo periodo de tiempo ingresa a un taller de percusión latina en Bellas artes a estudiar, ya que gracias a su hermano quien ensayaba con un grupo musical en su casa, conoció el timbal, instrumento que llamó su atención y se interesó en aprender a tocar. Sin embargo, cuando se gradúa del colegio se sale del taller y no lo termina. Decide ingresar a la universidad Camacho a estudiar reparación y mantenimiento de cómputo, pero tampoco continuó y desertó en el primer semestre.

Decide buscar una carrera relacionada con la música y en el 2014 ingresa a la Universidad Católica a estudiar licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística, y en este momento se encuentra en séptimo semestre.

### ***Experiencia laboral de Wilmer***

De los cuatro entrevistados, Wilmer es el único que no cuenta con experiencia laboral previa al trabajo con primera infancia, por lo que ser docente auxiliar en el CDI es su primer trabajo. Wilmer expresa que pensó en buscar algún trabajo cuando empezó su carrera para hacer las dos actividades al tiempo, sin embargo, los horarios no se lo permitían, además de que sus padres preferían que solamente se dedicara a estudiar.

*“... quise, pero no, porque pues como dicen los papás: no eso es muy duro, estudie mejor, dedíquese a estudiar mejor. Porque si ha pasado y conozco casos de amigos que sí salieron del colegio, trabajaron y pensaron que esa era la vida, trabajar y trabajar, y cogieron amor a la plata y ya no quisieron estudiar” (Wilmer).*

Por otro lado, si bien no realizó ningún trabajo formal o remunerado, si participó por un corto tiempo como docente de danzas voluntario en una fundación de una compañera de la universidad, donde realizaba coreografías con niños de siete a quince años del barrio conquistadores en el oriente de la ciudad.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se puede decir que Wilmer en su trayectoria de vida, no tuvo experiencia en relación al cuidado de niños y niñas en edad preescolar, puesto que es el menor de sus hermanos, no tiene sobrinos ni familiares cercanos en estas edades, y no tiene ningún tipo de experiencia laboral.

### ***Lógica de la integración de Wilmer***

En el caso de Wilmer, es importante mencionar que, en su relato, los aspectos relacionados con esta lógica estuvieron algo ausentes, pues en relación a su vida personal, y principalmente familiar, fue muy cortante en sus respuestas. Sin embargo, fueron rescatados algunos fragmentos de la entrevista, donde dio cuenta de cómo su decisión de ingresar a trabajar como auxiliar de preescolar no fue por ningún tipo de influencia familiar. Incluso, comenta que sus padres no generaron en él, ni en sus hermanos, ningún tipo de presión para estudiar alguna carrera en especial, pues para ellos lo más importante era que estudiara, sin importar cual profesión eligiera:

*“... siempre se respetó eso, lo que quiera hacer, hacerlo. Pero, tratar de hacerlo tirando a lo productivo, a la orientación. Si te gusta hacer algo míralo desde esta forma, desde algo más especializado. Entonces, como te digo, mi hermano practicó mucho música, pero, por ahí ya como a los dieciocho años, empezó en una academia, luego se pasó a otra que ofrecía la tecnología. Entonces, me entendés, música, pero entonces hágalo más especializado” (Wilmer).*

Respecto a lo anterior, se puede decir que, si bien los padres de Wilmer no tenían expectativas en cuanto a alguna carrera en especial, ni ejercían ningún tipo de presión o influencia en relación a algún tipo de profesión, sí le inculcaron, de alguna manera, el hecho de que debía estudiar, ser profesional, en cualquier área, pero estudiar. Esto se puede evidenciar en la respuesta de Wilmer cuando se le preguntó si trabajó en algo cuando se graduó del bachillerato:

*“Quise, pero no, porque pues de pronto, como dicen los papás, eso es muy duro, estudié mejor, dedíquese mejor a estudiar. Porque sí ha pasado, y conozco casos de amigos que sí, salieron del colegio, trabajaron y pensaron que esa era la vida, trabajar y trabajar. Cogieron amor a la plata y ya no quisieron estudiar. Eso le pasó a dos amigos, entonces es pues como el ejemplo que tomo de que hay que prepararse, estudiar un poco” (Wilmer).*

### ***Ingreso al Centro de Desarrollo Infantil***

Estando en quinto semestre de su carrera, Lidia, quien es madre comunitaria en la Fundación Carvajal le comenta a Wilmer que estaban buscando un auxiliar de primera infancia, y él decide mandar la hoja de vida con ella. Wilmer comenta que cuando le entregó la hoja de vida ella le mencionaba en repetidas ocasiones el tipo de población que atendía el CDI, sin embargo, él afirma que nunca trascendió que los niños fueran tan pequeños.

*“Ella me decía: son niños pequeños. Y ella me lo repetía y yo no captaba -pero son niños pequeños- y yo, claro niños pequeños. Yo, la verdad, no estaba muy concentrado, no me había fijado en saber que era un CDI y cuál era la población, yo en ese momento no me imaginaba lo que se venía pierna arriba” (Wilmer).*

En la misma semana lo llamaron para realizarle la entrevista, la funcionaria de talento humano lo atendió y le realizó la entrevista directamente en la fundación donde trabajaría, sin embargo, expresa que en ese momento no había niños en la fundación porque fue en periodo de vacaciones, por lo que no alcanzó a tener una idea de la población con la cual trabajaría.

*“En la mitad de la entrevista después de saber la población con la que yo había trabajado y el sector, estuvo la pregunta, ¿pero nunca ha trabajado con niños pequeños? Y yo dije: sí, niños pequeños de ocho años. Y me respondieron: pero es que ¿tú sabes qué es un CDI? Y, sí, yo pues sé que es un centro desarrollo infantil, y me dijeron te voy a explicar, nuestra población es primera infancia, son pequeños, pequeños. Yo sí había escuchado que era eso, pero, como te digo, estaba como en otro mundo, y en ese momento me dicen, población dónde van a haber niños de uno a cinco años, quedé sorprendido. ¿Te le medirías?, me preguntaron, y yo de una dije*

*que sí porque pues, te lo repito, uno tiene que estar enfrentándose a la población que algún día lo va a recibir, y en ese momento pues bueno yo dije que sí, porque en serio, no por necesidad sino por buscar la experiencia” (Wilmer).*

Después de unos días llaman a Wilmer y le dicen que había quedado seleccionado para el trabajo y que su primer día sería dando apoyo en las inscripciones. Cabe destacar que hasta ese momento Wilmer seguía sin tener claro el tipo de trabajo que realizaría.

*“Cuando llegué fue totalmente raro, pues como estaban en inscripciones, fue más la oportunidad directa no solamente de conocer al niño, sino de conocer su familia. Entonces me dijeron: mira estas son las instalaciones, estos son los niños, yo veía pequeñitos de cuatro y cinco años y decía, bueno, porque no había conocido todavía la parte de los bebés en ese momento. Pero cuando paso al frente, claro ahí fue cuando yo ya dije (cara de sorpresa) era sala cuna, eso te lo dice todo. Sala cuna son niños, bebés, es muy delicado en cuanto a saber que vas a trabajar con el tacto, lo visual, untarse, como dice uno, para que ellos sientan, para que ellos perciban. Saber que eso me iba a tocar vivirlo me impactó un poco, más no me desmotivó” (Wilmer).*

### **CAPITULO III**

#### **ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **3.1“¿Uy, qué pena! pero acá hombres no recibimos, acá sólo mujeres”**

De los cuatro docentes entrevistados solamente Fernando y Juan habían llevado hojas de vida a otros CDI antes de ingresar a la fundación GERA. En ambos casos la respuesta fue negativa, los dos manifestaron haber sentido un fuerte rechazo por parte de estas instituciones por el hecho de ser hombres y querer trabajar con población infantil. Llama la atención que en ambos casos el argumento para no recibirlos fue explícitamente expuesto, y es que simplemente por ser hombres no tenían posibilidad de ingresar a trabajar en este tipo de instituciones. También que en ninguno de los casos intentaron disimular o atenuar esta discriminación, como suele suceder cuando una persona es rechazada en una entrevista por el barrio donde vive, por la etnia, por su aspecto físico, etc. Donde en la mayoría de las

ocasiones buscan maneras “diplomáticas” de rechazo o simplemente terminan la entrevista sin dar motivos y no llaman a las personas.

En el caso de Fernando, él lleva su hoja de vida al CDI y la coordinadora le realiza la entrevista. Sin embargo, a pesar de que le va bien, responde bien las preguntas y su hoja de vida es resaltada, el argumento para no recibirlo es el “temor” al rechazo por parte de la comunidad frente al hecho de que un hombre esté al cuidado de los niños.

*“Yo voy al CDI dentro de esa desesperación laboral, viendo para trabajar como auxiliar, y yo ya era profesional. Imagínate hasta donde yo había llegado. Yo dije, “voy a ver qué tal me va” y yo estuve en la entrevista con la coordinadora y ella me decía: “No mira que sí, o sea yo considero que tenés un buen perfil, pero a mí me preocupa mucho la comunidad, me preocupa el rechazo de la comunidad contigo lo que vaya a pasar, qué percepción tienen de ti, sin embargo, déjame que yo hablo con el psicosocial a ver qué decisión tomamos”. Y no, no me llamaron, creo que fue más por miedo de la coordinadora de contratarme” (Fernando).*

En cuanto a la experiencia de Juan se puede decir que no llegó tan lejos como Fernando, a quien alcanzaron a realizarle la entrevista. Juan lleva su hoja de vida al CDI y al pasar algunos días lo llaman para realizarle la entrevista. Sin embargo, cuando llega al CDI para cumplir la cita, ni siquiera es recibido como alguien que va a realizar una entrevista, porque no hay posibilidad de que un hombre pueda aspirar a un puesto como docente de primera infancia. Incluso le preguntan quién lo llamó porque se hace muy extraño que lo hayan tenido en cuenta.

*“Yo dejé una hoja de vida por allá en un jardín también y me llamaron a entrevista, y entonces cuando fui allá me dijeron: ¡Uy qué pena! Pero acá hombres no recibimos, acá sólo mujeres. Y yo dije: “Ah bueno, gracias tranquila” y ni siquiera me hicieron la entrevista, apenas llegué a ellos se les hizo raro, dijeron: “No, qué pena. Pero, ¿quién le recibió la hoja de vida?” Y yo les dije: “la verdad no sé, una muchacha, y me llamaron”. Ya cuando llegué ahí me dijeron: “No, la verdad no”, de una me dijeron que no” (Juan).*



Estas experiencias muestran cómo para los hombres están cerradas las puertas de estas instituciones que se encargan de la educación y el cuidado de los niños. El rechazo es evidente y expuesto abiertamente hacia ellos. Se puede decir que los prejuicios o estereotipos se extienden a los empleados en general que participan en este contexto, donde también están presentes este tipo de pensamientos, en los cuales se llega al extremo de no permitir la presencia masculina en este entorno infantil, ni siquiera de personas que no van a estar encargados directamente del cuidado de los niños, sino que van a cumplir funciones específicas, como tareas administrativas, de aseo o cocina. Esta situación se puede observar en el relato de Fernando, quien expone los comentarios que le han hecho profesionales que trabajan en otros CDI de la ciudad.

*“... el psicosocial de Ladera de Colores<sup>4</sup> contaba que la comunidad era muy cerrada, muy cerrada. Porque inclusive, ni siquiera aceptaban que los aseadores fueran hombres, todos tenían que ser mujeres, las de cocina mujeres. Y era lo que la comunidad aceptaba y creo que el CDI se dejaba de la comunidad. O sea, no tenía posición, no tenía carácter, nosotros tenemos estos profesionales, usted verá si mete su niño acá. Pero no, profesional que venía hombre, para afuera, un aseador hombre, para fuera, una persona de cocina hombre, para afuera” (Fernando).*

A partir de lo anterior, se puede decir que idealmente se debería suponer que una persona formada (en cualquier ámbito) tiene la capacidad de ejercer su profesión independientemente del sexo. Sin embargo, el ámbito socio-laboral estamos acostumbrados a escuchar casos o situaciones de discriminación machista hacia las mujeres, y no solamente en trabajos “típicamente” para hombres. Donde causa asombro ver a una mujer ocupando puestos que van desde cargos directivos de grandes empresas, hasta ver a una mujer taxista o trabajando en construcciones. En consecuencia, no se reflexiona muy a menudo el caso de los hombres, quienes también sufren este rechazo a razón de su sexo. A pesar de ello, se puede decir que de a poco, esta situación se ha ido transformando, pues en la mayoría de las profesiones hay presencia de mujeres, y así mismo, en el caso de los hombres, hay profesiones muy feminizadas donde hay participación masculina, y donde aún con el tinte machista y sexista,

---

<sup>4</sup>Nombre de un Centro de Desarrollo Infantil.

son un poco más aceptados, como es el caso de los modistas, enfermeros, trabajadores sociales, estilistas, etc.

### **3.2. “*El cdi me recibió sin experiencia en primera infancia, sin título y sin conocerme*”. Análisis en relación al contexto de la institución**

A partir de los relatos de los entrevistados, se puede decir que hay varias posibles razones por las cuales se abrieron las puertas de manera más “sencilla” a docentes hombres en este CDI puntualmente. Éstas están relacionadas con el hecho de que, como todos los entrevistados mencionaron, las condiciones de la institución no eran las mejores en cuanto al contexto, la ubicación, las instalaciones, y por supuesto el salario ofrecido.

Para empezar, el contexto y la zona en la cual se encuentra la institución hace que los profesionales no duren mucho tiempo, la jornada laboral es bastante extensa, y el salario que ofrecen, según ellos, no compensa toda la responsabilidad y las tareas que el cargo demanda. En este sentido, se puede decir que para este CDI es más importante conseguir docentes que tengan continuidad y acepten estas condiciones, indistintamente si son hombres o mujeres, e incluso sin importar si sus estudios son relacionados directamente con la enseñanza a niños de este nivel o si tienen o no estudios específicos o experiencia en esta labor.

Respecto a este último aspecto, surge una cuestión relacionada con el hecho de que, si bien no todas las profesoras del nivel preescolar tienen estudios específicamente relacionados con la educación en primera infancia, pues muchas veces son licenciadas en distintas áreas o están capacitadas para ejercer su profesión en todos los niveles académicos, es decir desde niños hasta jóvenes y adultos. Es interesante el hecho de que como ya pudimos observar, ninguno de los cuatro docentes entrevistados tiene estudios relacionados específicamente con la educación en primera infancia, y si hablamos del caso específico de este CDI, según lo relatado por éstos acerca de las profesiones de algunas de sus compañeras docentes, una de ellas es normalista superior y estudiante de pedagogía infantil, otra es licenciada en educación infantil, otra es técnica en preescolar y otra fue por mucho tiempo madre comunitaria. Por lo cual se puede decir que la mayoría de profesoras de este CDI tienen estudios y experiencia específicamente con población preescolar.

Esta situación nos lleva a preguntarnos ¿puede una mujer sin estudios específicos en un tema ingresar a un trabajo típicamente masculino de manera sencilla? Sería interesante revisar la situación de manera inversa, es decir, examinar si cuando una mujer intenta ingresar en un campo laboral típicamente masculino se le exige que tenga estudios relacionados específicamente con la profesión que va a ejercer y como mínimo algo de experiencia en el tema que legitime su presencia en ese espacio.

Por otro lado, y siguiendo con el tema de las condiciones laborales y del contexto en el cual se encuentra esta institución, se puede decir que de esta manera y en estas condiciones es que Juan, el primer docente en ser contratado, llega al CDI. Como ya se sabe, en el momento que él ingresa, estaban buscando de manera urgente algún docente que pudiera realizar este trabajo en estas condiciones.

*“Allá, pues estaban apenas como en construcción, no había cocina, los baños también los estaban arreglando (...) y pues en ese momento cuando estábamos acá arriba, era difícil un poco porque la comida no la hacían ahí, sino que la traían de otro lado. También la vía en ese momento no era cementada, era destapada, un poco de barro y era difícil porque todos los niños llegaban llenos de barro, tocaba quitarle los zapatos para entrarlos al salón” (Juan).*

Esta idea es reafirmada por Fernando, quien expresa que la urgencia por conseguir personal para la institución estaba relacionada principalmente con el hecho de que los profesionales no permanecían mucho tiempo en el puesto debido a estas condiciones.

*“Cuando ella me llama, que vaya a la entrevista, me dice que sí estaba dispuesto, que, la verdad, necesitaban urgente a alguien en el puesto, y yo digo, pero por qué tan urgente. La cuestión es las condiciones del contexto del CDI, aunque ahorita ha cambiado mucho, o sea, la inversión sí se ha visto, pero antes digamos que las condiciones hacen que los profesionales no duren, a no ser que las necesidades sean muchas” (Fernando).*

En relación con lo anterior, otra de las causas por las cuales los docentes, y en general los profesionales que trabajan en la institución, no permanecen por mucho tiempo en el puesto,

es el salario que reciben. Pues como será expuesto más adelante, las responsabilidades son muchas y no son compensadas con el sueldo que ofrece el CDI. Esta situación es comentada por Fernando quien afirma que, “... *por ejemplo, el apoyo psicosocial allá no dura mucho, porque un psicosocial, profesional ya, que gane, por ejemplo, \$900.000, decime eso qué es*”.

Sin embargo, a pesar de que el sueldo ofrecido era muy bajo, para Fernando el hecho de ser recibido en esta institución, sin condiciones y sin ser juzgado o rechazado como en oportunidades anteriores, fue más significativo que el pago que iba a recibir.

*“Me dijo entonces que el sueldo era de \$750.000, imagínate yo terminando de graduarme, uno cuando se gradúa tiene muchas expectativas del súper trabajo. Lo único es que el CDI me recibió sin experiencia en primera infancia, sin título y sin conocerme, o sea se tiró al ruedo por mí”* (Fernando).

Se puede decir que, con el tiempo, los motivos por los cuales el CDI recibe docentes hombres han cambiado, pues debido a la experiencia con éstos primeros se abrieron las puertas a los demás. Sin embargo, es válido afirmar que la necesidad de encontrar profesionales que estuvieran dispuestos a trabajar en estas condiciones, fue una de las principales razones para que no se tuviera en cuenta el hecho de que fueran hombres laborando en un contexto altamente feminizado.

La transformación de estos motivos se ve reflejada en el discurso de Álvaro, quien entró a trabajar cuando las condiciones del CDI eran mejores, pero además cuando la comunidad, tanto profesional como de los padres de familia, ya estaban familiarizados con la presencia masculina en este contexto.

*“Era mucho más fácil, pues ellos mismos contaban que la infraestructura del CDI como tal era muy complicada, todo era complicado, no había cocina, el acceso era mucho más complicado, o sea, en ese sentido fue mucho más sencillo el ingreso mío, ya estaba la cocina y la oficina estaba ahí no más, no me tocó muchas cosas que sí les tocó a ellos. Como desplazarse hasta la montaña para ir a sacar unas copias y volver a bajar las montañas para dárselas a los niños. (...) ¿Qué ventaja tenía cuando entré?, que ya estaba Fernando, ya había un hombre, o sea, que ya había una idea*

*de que un profesor podría estar ahí y había otro profesor que es Juan, que también llevaba y bastante y lo conocían, había tenido algunos de los niños que yo tenía. Entonces por ese lado ya estaban más tranquilos” (Álvaro).*

### **3.3. “¿Usted es coordinador o psicosocial? - no, soy docente”. Experiencia con colegas y compañeros de trabajo**

En cuanto a la opinión de colegas y compañeros de trabajo, se puede observar que incluso dentro del mismo entorno profesional implicado en contextos de primera infancia, se percibe como “extraño” o causa sorpresa la presencia de hombres en esta labor. Esto se puede evidenciar en el relato de Fernando y Juan, quienes fueron los primeros docentes hombres del CDI, en el cual comentan su experiencia en las reuniones con sus colegas y compañeros:

*“A mí me tocaba ir a reuniones, capacitaciones y dentro de las capacitaciones era el único hombre. Yo llegaba y me decían: ah ¿usted es coordinador o psicosocial? Y yo: no, soy docente. O sea, las mismas profes también crean ese estereotipo o ese estigma, “¿vos sos profe? ¿En dónde, en el CDI?, ah qué chévere” (Fernando).*

*“Todos pensaban que nosotros no éramos profes, pensaban que éramos algún funcionario de ahí, pero no creían que éramos profes. Se sorprendían también porque éramos dos hombres, los únicos hombres éramos nosotros. Se quedaban mirándonos, decían, pero, tan raro, hombres trabajando con niños, qué raro” (Juan).*

El hecho de que esta reacción frente a su presencia en este contexto, se presente también en su entorno laboral, pone en ellos una atención que muchas veces no quieren recibir ya que, incluso en el ejercicio de su ocupación, se ven en la necesidad de justificar y dar explicaciones de su presencia, de exponer los motivos por los cuales decidieron realizar dicha labor, y de confirmar que la realizan por elección propia, porque les gusta o porque es su vocación, y no otras razones como obligación, necesidad o falta de opciones. Es decir, también en este contexto deben lidiar con la “sospecha”. Esto se debe a que cuando un individuo decide “incursionar en un espacio marcado para el otro sexo, inmediatamente aparece como un caso extraño alguien que perdió la brújula de su identidad y se situó en el lugar equivocado, que no podrá desarrollar esa actividad adecuadamente o que sufrió un proceso de pérdida de su

“esencia” femenina o masculina (Buquet, 2016, p.34). Esto se puede evidenciar en la experiencia de Juan cuando relata la reacción de sus colegas cuando lo conocieron.

*“Les causó curiosidad -Ay qué raro porque aquí en los hogares nunca reciben hombres- y ellos quedaron así todos sorprendidos y me preguntaron: ¿Pero si te sentís bien acá? y yo dije no, pues hasta el momento sí estoy bien (...) yo les decía que es una experiencia muy chévere, a mí me gusta trabajar con niños, se aprende mucho de ellos, y yo voy a tener la experiencia ganada cuando tenga los míos” (Juan).*

Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de ese asombro presentado entre sus compañeros, todos los entrevistados expresaron sentirse bien recibidos por sus colegas y compañeros de trabajo, y que la primera impresión no pasó del asombro, pues afirman que el ambiente laboral es muy agradable.

*“Pues sí, me sentí contento porque, además, las compañeras también me acogieron, pues como ellas eran todas mujeres, yo decía: “no, ahora yo qué hago”. Pues ellas, todas las mujeres, hablan cosas de mujeres, y yo para hablar de eso qué hablo. No, pero ellas me llevaron bien y sí fue bueno” (Juan).*

*“No siempre está pendiente de los compañeros, uno espera que lo reciban a uno bien, no que le hagan el feo, eso para mí es lo primordial, el ambiente para mí es fundamental, ya lo otro pues se va sumando” (Álvaro).*

### **3.4 “La sociedad percibe que cuando uno se dedica la primera infancia uno es gay” opinión del entorno personal**

Como ya se ha mencionado acerca de la docencia de preescolar, al ser considerado un “trabajo de mujeres”, el ingreso de hombres en este espacio genera cierto rechazo expresado en opiniones frente a prejuicios y estigmas presentes en la sociedad. Uno de éstos, está relacionado con la sospecha en torno a las preferencias sexuales de estos docentes que deciden ingresar a espacios tradicionalmente femeninos, para quienes, con frecuencia, su imagen de “hombre” es puesta en duda, llegando a ser considerados homosexuales, justificando así su presencia en un contexto altamente femenino.

Esta situación, puede ser analizada a partir de los planteamientos de Butler quien afirma que “las «personas» solo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género. (Butler, 2007 [1990] p.70). De acuerdo con esto, plantea la existencia de normas instauradas y mantenidas socialmente, en las cuales las personas deben tener una coherencia y continuidad entre su sexo, su género y su deseo. (Butler, 2007[1990] p.72). Lo cual, a partir de la norma social binaria, tiene como resultado hombres masculinos heterosexuales y mujeres femeninas heterosexuales.

Teniendo en cuenta esta idea en relación a las normas sociales y culturalmente aceptadas, la presencia de un hombre en un ámbito laboral feminizado, como la docencia del preescolar, resulta anómala. Y por lo cual, como ya se ha mencionado, cuando están presentes en estos contextos, normalmente lo hacen desde puestos directivos o en áreas específicas como deportes, música, idiomas, etc. Las cuales no están relacionadas con roles que se consideran femeninos como lo es el cuidado de los niños y niñas.

Esta creencia presente en la sociedad, basada en la norma binaria del género, de que los hombres no son aptos para ciertas tareas, principalmente de cuidado, en razón de su carencia del llamado “instinto materno”, hace que el entorno social busque diferentes formas de hacer inteligible su incorporación en esta labor. En este sentido, se puede decir que, esta presencia anómala en un espacio feminizado, puede ser inteligible, según las normas socialmente aceptadas, considerando que la orientación sexual de estos docentes es otra, que son homosexuales, que no son del todo hombres, y que en virtud de ello desean estar en este espacio que no es para ellos. Por lo cual: “La viabilidad de hombre y mujer como sustantivos, se cuestiona por el juego disonante de atributos que no se corresponden con modelos consecutivos o causales de inteligibilidad”. (Butler, 2007[1990] p.83).

Esta situación, en la cual es puesta en cuestión la orientación sexual de los hombres que se dedican a labores tradicionalmente femeninas, puede ser observada en el siguiente relato de Fernando:

*“La sociedad percibe que cuando uno se dedica la primera infancia uno es gay o es homosexual. Inclusive a mí me costó mucho en el vínculo social con mis amigos, en la opinión que tuvo mi entorno. Por ejemplo, mis amigos, uno preguntaba: “¿ve en*

*qué trabajas vos? -Con bachillerato, -Estoy trabajando en un proyecto con la Alcaldía, -Yo trabajo en una empresa de marketing, -Yo trabajo en la oficina. ¿Y vos en qué trabajas Fernando? No, yo soy un profesor de niños de dos años. ¿Sos profesor de niños de dos años? Y la risa, empezaba la risa y la burla” (Fernando).*

En este relato, se puede observar lo que generalmente sucede cuando un hombre o una mujer, se ubican en contextos, espacios, funciones y roles que no corresponden a lo esperado para su género. El hecho de que, en este caso un hombre, dedique su vida profesional a una labor de cuidado como es la docencia del preescolar, lleva a que los valores culturales de la masculinidad sean puestos en duda al irrumpir en un espacio relacionado con la feminidad, asociada con la delicadeza, paciencia, cuidado, amor, etc. Como plantea Ana Buquet en su investigación sobre el orden de género en la educación superior:

“Cuando una mujer o un hombre actúan significados considerados en el imaginario social como pertenecientes al otro género, se enfrentan necesariamente a un escudriñamiento social que pone en juego su aceptación por parte del colectivo. Si las mujeres eligen espacios adecuados y socialmente aceptados para desarrollarse profesionalmente, evitan ser puestas en tela de juicio; pero cuando incursionan en espacios “no propios” para ellas, como es el caso de las estudiantes y las académicas que se incorporan a las disciplinas “duras”, se cuestiona una de las certezas identitarias más importantes de cualquier persona: su identidad de género (...) Los hombres que transgreden su identidad masculina y se deslizan hacia los significados de la feminidad podrán ser sancionados y poner en juego su aceptabilidad social, quedando al margen del colectivo de los hombres, o reajustarán su identidad para permanecer en el grupo identitarios marcado por la virilidad y la superioridad masculina” (Buquet, 2016, p. 35).

Un ejemplo de estas sanciones y de la dificultad en la aceptación, se puede constatar en el estudio de Valenzuela y Keijzer (2016) quienes encontraron que en profesiones feminizadas como enfermería, trabajo social o terapia ocupacional: “Hay una importante presión y críticas de los grupos de pares, con juicios de que escogieron una carrera para afeminados,



amanerados, maricones, raritos, gays... Los molestan llamándolos “enfermeras” o con frases como “¡ahí vienen las mujeres!”” (Valenzuela y Keijzer, 2016, p.65).

Esta idea es reafirmada por Álvaro, quien hace una relación entre su profesión y la peluquería, en las cuales los hombres que las desempeñan son considerados “raros”, lo que se vuelve para ellos una situación difícil de conllevar: *“Es como el que es peluquero, uno lo ve como raro. Entonces pasa lo mismo, y yo creo que por eso los hombres no nos atrevemos a incursionar en este medio, sí, porque socialmente es difícil”*. Un ejemplo de esta relación que hace Álvaro entre la docencia de preescolar y la peluquería, puede ser constatado en el trabajo de Posso y La Furcia (2016) quienes muestran cómo, en el caso de las mujeres trans, sólo son inteligibles en trabajos de peluquería o en la prostitución, pues al ser de sexo masculino pero tener identidad de género y apariencia femenina, no son aceptadas en ningún otro espacio laboral. Es decir, este tipo de trabajos “permiten un margen de inteligibilidad para las feminidades trans quienes suturan y reconstruyen la categoría “mujer” (Posso y La Furcia, 2016, p.187). En este trabajo, las autoras muestran también cómo, si bien existen diferentes tipos de trabajos feminizados, el caso de la peluquería y la prostitución tienen la particularidad de ser trabajos en los que se ha naturalizado la presencia de mujeres trans.

Por otro lado, se pudo encontrar que el estigma o prejuicio de homosexualidad, está presente incluso en el entorno laboral. Como en esta situación a la cual se enfrentó Juan, donde sus mismas colegas y compañeras de trabajo, tuvieron en un principio esta sospecha en relación su preferencia sexual.

*“Con las compañeras de aquí siempre teníamos reunión, y ellas me miraban mucho. Una vez me llamaron y me dijeron: ve, no te vayas a enojar. Y yo les dije, no, pues yo que me voy a enojar con ustedes. Y me dijeron: te vamos a preguntar algo, pero, nos vas a decir la verdad, ¿cierto? Y yo le dije, sí hablen. Y me preguntaron: ve, ¿vos sos gay? porque es que vos te relacionas muy fácil con las mujeres. Y yo dije, sí, es porque ya llevamos tiempo, pero no, no soy gay. Ellas también pensaban en eso. Pero fueron ellas, de resto no, ni mis amigos ni nada. Sólo se sorprenden de ver un hombre*

*trabajando con niños pequeños, para ellos es como muy raro que trabaje con ellos, en cosas de mujeres. Es raro que estén hombres vinculados allí” (Juan).*

El anterior relato, pone en manifiesto el hecho de que incluso las mismas mujeres que realizan este tipo de trabajos, considera que esta es una labor de mujeres, y que aun estando en este contexto, reafirman todo tipo de estigmas o prejuicios en torno a la presencia de hombres en este espacio. Así mismo, se puede observar que, en su relato, Juan sigue reafirmando que este es un trabajo de mujeres, y que incluso sus amigos se sorprenden de que él esté realizando una labor de mujeres.

### **3.5. “La verdad a mí no me gusta, no me gusta que mi hija esté aquí”. Experiencia con los padres de familia**

En cuanto a las reacciones de los padres de familia al conocer a estos docentes que estarían al cuidado de sus hijos, se puede decir que, de nuestros cuatro docentes entrevistados, fueron Juan y Fernando quienes mayor dificultad tuvieron en ser aceptados por éstos, puesto que fueron los primeros hombres que ingresaron como docentes en el CDI. En este sentido, fueron ellos quienes se encargaron principalmente de ganarse la confianza de los padres y de demostrar las capacidades que tenían en relación al cuidado de los niños y niñas. En consecuencia, como se podrá observar más adelante, en el caso de Álvaro y de Wilmer, su experiencia fue más tranquila, pues la comunidad ya había aceptado la presencia de docentes hombres en este contexto.

Una de las principales dificultades presentadas con los padres de familia, fue justamente la desconfianza que sienten de dejar sus hijos e hijas al cuidado de un hombre. Donde el rechazo llegó a provocar incluso quejas ante la dirección de la institución y la exigencia de una docente. Esta situación está expresada en el siguiente relato de Juan.

*“Al principio, los papás se sorprendieron también, por qué les pareció raro que un hombre estuviera ahí con los niños, más que todo con las niñas, con los niños no había casi problema, sino que las niñas. Por ejemplo, hubo un caso, pero fue con el que ahora es coordinador, cuando llegó los dos quedamos de profes en un mismo salón y llegó un padre y nos dijo: vea qué pena ¿ustedes dos están en un mismo salón?*

*y nosotros le dijimos sí señor, y él dijo: la verdad a mí no me gusta, no me gusta que mi hija esté aquí. Entonces nosotros le explicamos a él que nosotros teníamos una auxiliar, que éramos los dos profes en el salón, pero teníamos una auxiliar. Yo le dije: no, pues la verdad nosotros a los niños si los podemos cambiar, pero a las niñas no, porque tenemos una auxiliar que ya se encarga de las niñas. Pero, si gusta, usted puede venir y darse cuenta de que nosotros estudiamos pues para trabajar con niños. Y ya, poco a poco, ellos se fueron concientizando, pero al principio fue duro para ellos, no estaban de acuerdo con un profe hombre” (Juan).*

En el caso del profesor Juan, es interesante el hecho de que en repetidas ocasiones tiende a aclarar que tiene mucho cuidado al momento de cambiar la ropa, los pañales o de llevar a los niños y niñas al baño. Se puede decir que esa necesidad de aclarar que él como docente no va a realizar este tipo de actividades de cuidado que implican contacto físico, sobre todo con las niñas, está seguramente relacionado con la idea de que los hombres son más susceptibles de cometer algún tipo de acoso, debido a la existencia de prejuicios y estigmas relacionados con los impulsos sexuales de los hombres que crean tensión en torno a los posibles abusos sexuales.

Esta idea, hace que, como afirma Álvaro, sea “socialmente difícil” ser aceptados: *“Socialmente, que un padre en un jardín, que pague, te vaya a aceptar que el profesor del niño sea un hombre, es muy difícil. Además, por tantas aberraciones que se ven hoy en día y tanta cosa, a los hombres prefieren tenerlos alejados de los niños”.*

Esta concepción de los impulsos sexuales de los hombres, cuyo imaginario está relacionado con la poca capacidad de controlarlos, se puede observar en el estudio de Olavarría (2002) donde analiza los discursos de algunos profesionales en torno a la sexualidad de los hombres y su “instinto sexual” en relación con un caso de violaciones múltiples cometidas por un hombre en Chile. Donde encuentra que tanto en algunos profesionales que en su quehacer tratan casos relacionados con la sexualidad, como en la opinión pública, se relaciona la sexualidad masculina y sus “instintos” como algo propio de su “naturaleza”. En este sentido, se tiene la idea de que “los hombres serían/son, por tanto, un peligro para las mujeres, y especialmente para las menores, porque salvo que ellos tengan la capacidad de contener su

“instinto” tratarían, cuando se de la oportunidad, de satisfacer ese impulso con una mujer, una menor o un menor” (Olavarria 2002, p.16).

Por lo cual, como se observó anteriormente, desde su inicio en el CDI Juan parece que busca prevenirse de este tipo de situaciones solicitando trabajar con los niños más grandes, quienes son más independientes y no necesitan este tipo de cuidados

*“... A mí siempre me han dado los niños grandes, porque yo hablé con la coordinadora y le dije que a mí me gustaría que me dejaran los grandes, porque con los pequeños no me siento tan bien, pues si me tocan, me toca, pero si se puede sólo con los grandes mejor, y pues yo siempre he estado contento con los grandes” (Juan).*

Así mismo, se puede decir que otra de las estrategias que utilizó Juan para tranquilizar al padre de familia fue apoyarse en la presencia de una mujer en el espacio, quien realizaría las actividades de cuidado que en ellos como hombres no son “bien vistas” y también como garante de que ellos están realizando bien su labor.

Sin embargo, esta situación puede ser analizada desde otro punto de vista, pues estos mismos prejuicios y estigmas contribuyen a reafirmar las desigualdades existentes no solo en el entorno que estamos trabajando que es laboral, sino que también en el familiar. Pues se puede afirmar que éstos tienden a facilitarle a los hombres el dejar de asumir responsabilidades que deben ser compartidas, ya sea en el ámbito laboral o familiar, y que basados en esos estigmas y prejuicios sean delegadas a las mujeres este tipo de actividades de cuidado.

En este sentido, en el caso puntual de esta investigación, esta situación se puede observar en los relatos tanto de Juan como de Fernando, en los cuales siempre expresan, apoyados en el cuidado en torno a estos prejuicios, que prefieren no realizar estas actividades, delegándolas a sus compañeras o a las auxiliares. Respecto a esto hay que tener en cuenta que, si bien son hombres, tanto ellos como sus compañeras están ocupando un mismo puesto, por lo cual es de suponerse que las responsabilidades deberían ser las mismas sean hombres o mujeres. Por lo cual esto puede ser tomado también como una actitud “facilista” en torno a la realización de actividades que pueden ser poco agradables, para cualquier persona, como el aseo, el cambio de pañales, limpiar colas, o bañar a los niños. Esta situación se observa en el siguiente

relato de Fernando, quien, justificado en su cuidado con estos temas, expresa que sobrecargaba de trabajo a su auxiliar.

*“Yo mantenía saturada la auxiliar, ve cámbiame este pañal. Porque yo trataba de cuidarme con eso, de cuidarme de cambiar una niña, de cambiar a un niño, de coger a un niño, en ese caso los papás la familia que no confían, yo trataba de cuidarme frente a eso” (Fernando).*

Así mismo, todo lo anterior se presenta en otro tipo de situaciones, en los cuales es utilizada la “empatía natural” de las mujeres, para enfrentar circunstancias que pueden ser más fácilmente juzgadas si las atraviesa un hombre. Esto se puede observar en el siguiente relato de Fernando.

*“Yo sufría atterradoramente con los mordiscos, a mí me le mordían la cara a un niño y yo no sabía qué cara colocar, yo llamaba a Paty: ayúdame Paty, hacéme el favor, vos sos mujer, vos podés mediar, más con ellos. Y yo también alimentaba eso, o sea yo creía que el hecho de que ella fuera mujer permitía que los padres tuvieran más sensibilización, o un enojo mucho más pasivo. Y a mí me daba mucho miedo, yo entregaba un niño mordido y era una cosa aterradora” (Fernando).*

En consecuencia, se puede decir que, estas situaciones muestran cómo, si bien la idea de igualdad de género está presente en el discurso de estos docentes, su práctica sigue estando acompañada de ciertas expresiones cotidianas de masculinidad y feminidad hegemónica, las cuales, como reseña Garzón (2015), hacen referencia a una forma particular, un modelo hegemónico tradicional, de ser masculino o femenino. El cual establece las principales, y mayormente aceptadas, características de comportamiento para hombres y mujeres. De acuerdo con esto, ser masculino implica principalmente características como: fuerza, coraje, riesgo, seguridad, independencia, baja expresión de las emociones, destreza física, etc. y, por el contrario, ser femenino implica características como: debilidad, sutileza, expresiones de afecto, cuidado de otros, dependencia afectiva, delicadeza, etc. (Garzón, 2015, p.3).

Por otro lado, se puede decir que la presencia de estos primeros docentes en el CDI, hizo que los padres y madres se familiarizaran con la presencia masculina en este espacio. Por lo cual,

en el caso de Álvaro y de Wilmer la experiencia ya fue muy diferente, pues su presencia ya no era percibida como algo extraño o fuera de lugar.

*“Ya ellos se han ganado la confianza de los padres, ya estaba él (Fernando), ya estaba Jefferson, había estado Juan. Entonces llego a un lugar donde ya tenían la figura de hombre metida, ya sabían que había un hombre en el CDI y no había sólo uno, habían tres. Ya para los que llegamos el proceso fue mucho más fácil, como te dije sí hubo recelo, pero también me imagino que al ver ellos la tranquilidad de los demás y de que todo funcionaba, con tranquilidad dejaban a los niños. Entonces a mí en ese aspecto no, yo no tuve problemas con padres de familia. Pues habían padres de familia que se enojaban porque el niño se había golpeado o lo mordían, pero pues son cosas que le pasan hasta las mujeres, al que se pare ahí le va a pasar porque es que ya sólo el hecho de tener más de 15 niños dentro de un salón metido, ya eso te va a generar problemas” (Álvaro).*

Todo lo anterior muestra cómo, después de que los primeros hombres ingresaron a ejercer esta labor, la presencia masculina en este espacio pasó a ser más normalizada por la población y el contexto en general del CDI. Lo que lleva a pensar que lo mismo podría ocurrir en la sociedad, si la participación de los hombres en este tipo de profesiones aumentara. En un principio generaría todo tipo de dudas y rechazo pero, a medida que se presente con mayor frecuencia puede llegar a ser más aceptado. Lo que terminaría contribuyendo a una disminución en las desigualdades de género en el mercado laboral, e incluso en la sociedad en general, rompiendo con algunos sesgos de género en relación a los roles tradicionales. Ya que la presencia de éstos en la docencia del preescolar, puede mostrar que los hombres también pueden desempeñar un papel importante en el cuidado y la educación de los niños, lo cual puede motivar a los padres de familia a participar activamente en la crianza y el cuidado de sus hijos.

Sin embargo, la participación de los hombres en la educación preescolar exigiría una ruptura, muy difícil, en los imaginarios sociales en relación al orden de género, los cuales, como ya se ha observado, son los que conforman todo tipo de prejuicios y estigmas que limitan la inserción de éstos en dicho contexto.

Por otra parte, otro de los motivos por los cuales Álvaro considera que no sintió mucho rechazo por parte de los padres de familia, está relacionado con el tipo de población que atiende a la institución, pues según él lo más importante para ellos es tener quien cuide a sus hijos sin importar si es un hombre o una mujer.

*“Pues estamos en una zona donde, de pronto, la gente no tiene tantos prejuicios, por donde vive, por el contexto social, porque son personas desplazadas, son personas indígenas que de pronto no entran en tanta minuciosidad con respecto a eso, simplemente ellos buscan que alguien les cuide su hijo y ya, que haya un lugar donde les alimenten a sus niños y ya, no se van a poner a exigir, no se van a poner a preguntar si es un profesor o no, no simplemente necesitan a alguien allí” (Álvaro).*

Respecto a lo anterior, cabe destacar el aspecto relacionado con la clase social mencionado por Álvaro, ya que, si bien el servicio prestado por los CDI de Bienestar Familiar está dirigido a niños y niñas de primera infancia en general, sí existen algunas condiciones socioeconómicas o de vulnerabilidad con las cuales el acceso a los cupos son priorizados. Esto puede ser constatado revisando la página web del Bienestar Familiar, donde afirman que: “El ICBF en coordinación con la Entidad Administradora del Servicio, estudiará las solicitudes y priorizará la atención de los niños o niñas que cumplan con al menos uno de los siguientes criterios: víctimas de hechos violentos (...) egresados de las modalidades de Recuperación Nutricional (...) pertenecientes a familias identificadas a través de la Estrategia para la Superación de la Pobreza Extrema (...) pertenecientes a comunidades étnicas (...) pertenecientes a hogares cuyo puntaje SISBEN III sea igual o inferior a los nuevos puntos de corte definidos para Primera Infancia”<sup>5</sup>. Todo lo anterior, da cuenta de que este tipo de instituciones resultan ser de más fácil acceso, y en muchas ocasiones la única opción de cuidado que tienen las clases bajas y media bajas para el cuidado de sus niños. Por lo cual, en muchos casos, las exigencias no son tan estrictas como lo son en el caso de jardines infantiles pagos a los cuales acceden las clases media alta y alta.

---

<sup>5</sup> <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortafolioICBF/all/cdi>

En el caso de Wilmer, si bien no se sintió rechazado por los padres de familia, es consciente de que existe una sensación de desconfianza en torno a la presencia de hombres en este espacio, y comenta que, por parte de los padres:

*“Siempre se va a vivir la desconfianza, el pensar qué se hizo, qué se hace. Entonces es como: Bueno, mi niña, más que todo con las niñas, mi niña está al cuidado de este hombre. Cómo la tratará, cómo estará con ella cuando no está la profesora, qué hace cuando no está acompañado” (Wilmer).*

Como experiencia con los padres de familia, Wilmer hace hincapié una situación incómoda que se presentó, en la cual había una sensación de “vigilancia” y desconfianza por parte de éstos, en cuanto al cuidado.

*“Sí había un detalle incómodo ahí, pero pues igual se respetó. No sé si tú conoces donde está Juan ahorita, ahí se ve desde afuera y a veces uno voltea a mirar y ellos están viendo. Eso era chistoso porque era en la ventana los papás mirando lo que hacíamos, se fueron hace dos minutos y están allí. Y uno incómodo, uno sabe que tiene que hacer el trabajo bien, obviamente, pero pues eso incómoda totalmente, y ya días después se comentó la vaina y trataron de arreglar eso. Pero eso es parte como de la confianza también, listo ya vieron que tu actitud es responsable y cómo cambias, cómo tratas a los niños, entonces desde que usted le dé la confianza al niño ellos también lo están viendo. Es una forma incómoda para usted, pero también están viendo eso” (Wilmer).*

Respecto a lo anterior, cabe aclarar que el hecho de que los papás y mamás se quedaran mirando desde afuera, no necesariamente se relaciona con que los docentes sean hombres, pues en cualquier caso pueden tener curiosidad de cómo se desenvuelven las actividades con sus hijos. Sin embargo, es posible afirmar que puede llegar a sentir más presión un docente hombre, ya que al estar realizando una labor típicamente femenina sus capacidades de cuidado están siendo cuestionadas constantemente y cualquier error que cometan puede ser juzgado de manera mucho más severa.



*“Hay unos balcones que van directo hacia la parte de alimentación, entonces usted a veces como que se impacienta un poco cuando el niño no quiere comer, entonces obviamente uno no puede llegar a zamparle la cucharada de una o coger y decirle esto o eso, porque el niño no va a entender. Entonces si usted llega a hacer un movimiento mal, desde allá arriba te están mirando y esa es la confianza que usted tiene que tener con el niño. Y de una vez si están chismoseando, están viendo la confianza. Entonces yo dije: no lo puedo creer, están viendo desde allá arriba, y empezaba la incomodidad, pero pues igual, normal, tocaba seguir y en la parte de alimentación se empezó a ejercer mucho la paciencia” (Wilmer).*

En cuanto a este tema de la confianza de los padres de familia, todos coinciden en que hay que ganársela de a poco y demostrando con su labor que tienen la capacidad de hacer un buen trabajo con los niños y niñas. Una de las estrategias mencionadas por Fernando para ganarse la confianza de los padres fue mantenerlos informados todo el tiempo de todo lo que acontecía con sus hijos.

*“Yo también iba digamos que en un trabajo continuo con los papás. La ventaja es que allá se hacían reuniones mensuales con los padres de familia, entonces yo tenía la oportunidad de conocerlos, de hacer trabajos con ellos, de decirles yo de dónde venía, qué hacía, qué trabajaba con los niños, para yo poderme ganar la confianza de ellos y no tener dificultad alguna” (Fernando).*

Por otro lado, a pesar de estas situaciones de rechazo y de incomodidad con los padres de familia, los entrevistados expresan que una vez logran conocerlos y se ganan su confianza, son muchas los aspectos positivos que los padres resaltan de su presencia en esta labor. Incluso se percibe de manera positiva en el entorno laboral y en la relación con sus colegas, como se puede observar en el retrato de Juan:

*“Pues los papás me han dicho que les parece importante que haya un hombre, más que todo las mamás. Porque los niños no tienen papá, entonces les hacía falta como regular normas, la figura paterna, entonces cuando están acá dicen: ve, pero mi niño ha tenido un cambio bueno. Porque yo les hablo un poquito fuerte, pero tampoco lastimándolos a ellos. Y así mismo nos decía la coordinadora, que estando acá los*

*hombres se regulan hasta las mujeres también, porque las mujeres quieren estar por allá y hablar, pero con los hombres pues ya es diferente, hasta con las profes hay un cambio” (Juan).*

A partir del relato de Juan, es válido afirmar que, así como en el caso de las profesoras, que son consideradas una “segunda madre”, los docentes hombres entrarían justificar su presencia y resaltar su importancia, amparándose también en la imagen de la figura paterna. Y tiene sentido debido a lo argumentado por los entrevistados, ya que en su mayoría los niños y niñas que asisten a este CDI provienen de familias monoparentales, principalmente con la presencia de la madre, por lo cual son niños que muchas veces carecen de una figura paterna o modelo masculino en el hogar. Por lo cual, el contexto educativo vendría a ofrecerles esta figura que está ausente en el contexto familiar. En este sentido, este pasa a ser un aspecto positivo con el cual pueden justificar su presencia en este espacio, ya que estos docentes aparte de representar una figura paterna en el desarrollo de estos niños que no tienen este modelo en sus hogares, su presencia puede servir de apoyo incluso en los casos donde cuentan con una figura masculina en su familia, pero no representan un modelo positivo.

La anterior afirmación se ve reflejada en los resultados de la investigación de Macías y González (2012, p.45), donde encontraron que la mayoría de estudiantes preescolar que cuentan con una imagen masculina docente, desarrollan una mayor independencia que en los jardines infantiles donde no tienen imagen masculina, ya que la progresiva independencia que un niño o niña va presentando, es propiciada principalmente sobre la base de una sólida relación con las figuras que lo rodean en los primeros momentos de su vida. Por lo tanto, los alumnos que no tienen en su hogar una imagen masculina, encuentran en el contexto escolar esta figura ausente en su entorno.

*“Habían niños que me respetaban mucho en comparación con mi compañera, ella decía que agradecía mucho el haber trabajado con un profe hombre, porque eso permite de que los niños no solamente vean que el oficio de ser mamá, y el cuidado de ellos, depende sólo de la mamá, sino que también del hombre. O sea, que ellos conozcan que la figura paterna es un elemento importante para el desarrollo” (Álvaro).*

Así mismo, cabe destacar esta situación particular que se le presentó a Fernando, en la cual pasó de ser rechazado a ser un modelo a seguir.

*“Cuando inicio con los niños más pequeños, que fueron los últimos que me tocaron, que fueron los más pequeños, ahí tuve dificultad con los padres de familia, más que todo con uno, con un papá del niño, un señor extremadamente sobreprotector. Cuando él se da cuenta que yo soy un profe hombre, automáticamente va donde el coordinador y le dice que no quiere que yo sea el profesor, que él quiere que sea la profesora Patricia (...) el niño tenía dos años, y el papá era muy sobreprotector con él. Cuando yo empiezo a ganarme la confianza del señor me empiezo a ganar un problema también. Yo entraba a las 7:00 a.m. y el señor estaba desde las 6:30 a.m. esperándome para contarme cosas del hijo, que qué hacía con el hijo, que qué le recomendaba, que yo que era hombre. O sea, veía en mí la necesidad de que yo le dijera qué hacer, sin que yo fuera papá, que es lo que más me aterra de esto, yo no soy papá” (Fernando).*

Del relato de Fernando es interesante el hecho de que a pesar de que en un principio este padre de familia hubiera rechazado tan rotundamente que su hijo estuviera a cargo de un profesor hombre, una vez ganó su confianza vio en él una especie de “guía” en cuanto a la crianza de su hijo, pidiéndole consejos y buscándolo para resolver dudas. En este sentido, se puede decir que, como argumenta Castillo (2014, p.26), la presencia masculina en el personal docente de este nivel envía una señal a los padres de familia de que los hombres son bienvenidos en este entorno y que también pueden desempeñar un papel importante en el cuidado y la educación de los niños y niñas, lo que puede animar a los padres a participar de manera más activa en el servicio de sus hijos. Y así mismo los docentes podrían demostrar a la comunidad en general que los hombres también tienen la capacidad de asumir la responsabilidad de los niños.

Este argumento es muy importante si se tiene en cuenta que a pesar de que la idea de la paternidad esté cambiando, los padres todavía son considerados, en muchos casos, como los principales “proveedores”, lo que propicia que éstos sigan teniendo poca participación en el cuidado de sus hijos, apoyados en que las jornadas laborales los deja sin tiempo para estar al cuidado de éstos.

Por otro lado, otra situación interesante fue la relatada por Fernando, donde una madre de familia desde un principio aprobó e incluso agradeció su presencia en el CDI.

*“Yo tuve una mamá que me la gané, o sea la señora era un amor conmigo, y durante casi los tres años que estuve allá, fue la única que dijo que gracias a Dios en el CDI habían profesores hombres, que ella agradecía enormemente eso porque ella no confiaba para nada en las mujeres y ella en mi confiaba mucho, extremadamente”* (Fernando).

Sin embargo, esta situación era interpretada por sus compañeras como el resultado de que esta madre de familia sentía atracción por Fernando, debido a su confianza y a que tenía detalles con él.

*“Inclusive las profes no creían, por lo sobreprotectora que era con el niño (...) ella inclusive a fin de año fue y me regaló de navidad una toalla súper fina, y todas como que: “Uy, ¿esa mamá qué?, vos le gustas a esa mamá. Me regaló el juego de toallas y como que había mucha preferencia”* (Fernando).

Respecto a lo anterior, hay que tener en cuenta que este tipo de detalles hacia las docentes de este nivel son muy frecuentes, sin embargo, el hecho de que sea un hombre quien los reciba es percibido como un acto de “coqueteo” o de atracción hacia él, sin tener en cuenta que la madre de familia ya había expresado la confianza que le daba un docente hombre en el cuidado de su hijo.

En relación con esto, Fernando expresa haberse cuidado mucho de ese tipo de malentendidos con las madres de familia, no solo porque una de las docentes del CDI era su novia, sino también por los esposos de las madres de familia.

*“Cuando llegué me vuelvo un novio de Jerly, y allá decían que muchas mamás me coqueteaban a mí, que risita va, que risita viene. Y yo me cuidaba mucho de eso, pues también por los esposos de ellas. Yo trataba de que si atendía una mamá era pues fuera del salón”* (Fernando).

Esta situación puede ser observada de manera inversa en el estudio de Etcheberry (2017), en el cual encuentra que las mujeres que trabajan en un contexto masculinizado, específicamente en una empresa minera de Chile, realizan una determinada gestión emocional y corporal, con el fin de establecer una mayor distancia frente a sus compañeros y de no ser mal interpretadas. Respecto a esto, la autora plantea que esta situación guarda relación con la construcción de las masculinidades y el posicionamiento de las mujeres como objetos sexuales. En consecuencia, encontró que estas mujeres en su labor, tuvieron que cambiar sus actitudes, siendo “más duras”, generando un trato más frío, menos cercano, en busca de ser validadas como iguales. Es decir, las trabajadoras establecen un trabajo emocional específico que les permite desarrollar su trabajo sin inconvenientes ni interpretaciones de terceros (Etcheberry, 2017, p.66).

En este sentido, se puede decir que, en el caso de los docentes de preescolar, también son utilizadas este tipo de estrategias relacionadas con el trato, la manera de dirigirse, su comportamiento, su demostración de emociones, etc., con el fin de poder realizar su trabajo sin llegar a ser mal interpretados, incluso por sus mismas compañeras de trabajo, quienes asumían que cualquier tipo de detalle de las madres de familia hacia ellos se debía a “coqueteos” por parte de éstas. Esa situación adquiere más sentido, si se tiene en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, quien se encarga de llevar y recoger a los niños y niñas en el jardín infantil son mujeres, ya sean las madres, abuelas o alguna otra familiar, por lo cual deben, como afirma Fernando, “cuidarse” de ese tipo de situaciones y malos entendidos.

### **3.6. *La sociedad lo ve como un desprestigio que un hombre trabaje allí*” una profesión devaluada socialmente**

En relación a la pregunta de por qué consideran que la presencia masculina en la docencia del preescolar es tan escasa, los entrevistados coincidieron en que el prestigio o la imagen de esta profesión están muy devaluadas. Y si bien argumentan que es una condición presente en la docencia en general, es una situación mucho más marcada en el nivel preescolar, producto de la idea de que solamente es una actividad de cuidado. Lo cual se refleja en una baja remuneración, haciéndola poco atractiva para los hombres. En relación con lo anterior, Fernando argumenta que:

*“Yo parto desde algo muy importante y es que la docencia, más que todo las profes que trabajan con primera infancia, es una labor muy devaluada, digamos que está muy desvalorizada. Desde la experiencia que yo tuve, me he dado cuenta que es un trabajo aún mucho más fuerte que ser un profesor universitario, por ejemplo, o es casi el mismo nivel, o sea son las bases con las que vos fundamentás a un niño para vos poderlo entregar a la sociedad de cierta manera, y creo que aún la sociedad no considera importante eso” (Fernando).*

Así mismo, Álvaro realiza este mismo comentario en su relato, haciendo la precisión de que la institución con la cual trabajan, por ser de índole pública tiene la imagen de ser un buen lugar para trabajar, sin embargo, en el caso puntual de los docentes de primera infancia, no es así.

*“... de que sí es subvalorada, es muy subvalorado la docencia como tal, y que es más más subvalorado la docencia del preescolar, sí. Y que es aún más subvalorado trabajar con Bienestar Familiar, sí. Mucha gente dice que si trabajas con Bienestar Familiar estás hecho, pues que es como trabajar pues con el Ministerio de Educación, que tenés tus primas, que tenés tus vacaciones todo pago, trabajas con un ente público, estás hecho. Pero el que está ahí adentro se da cuenta de que no es así” (Álvaro).*

Por otro lado, todos coinciden también en el hecho de que es una labor que no está bien remunerada, teniendo en cuenta que la exigencia es bastante alta en cuanto a jornada laboral, responsabilidad, tipo de población que se atiende y también respecto a la importancia de la educación en esta etapa del desarrollo.

*“Pues yo pienso que no estamos bien pagos, porque es un trabajo duro, y pues nosotros no es que ganemos mucho, ganamos como \$800.000, pero el trabajo es duro, porque trabajar con niños pequeños exige demasiado (...) realmente donde estamos nosotros es subvalorado todo lo que hacemos, porque en últimas se le está pagando a alguien para que esté ahí y cuide, pero cuando vamos a la práctica se exige mucho más de lo que se da. La fundación por querer dar todos los componentes de la primera infancia busca que el trabajo del docente sea impecable, pero a la*

*hora de uno compararlo con lo que le están dando en el sueldo, con las vacaciones, y con muchas otras cosas que rodean esta profesión de la docencia, pues uno se da cuenta de que no, no están como de la mano. Y lo hemos hablado con muchos profes, que realmente día a día nos están exigiendo más, y es válido porque queremos sacar a unos niños bien preparados, aptos para la sociedad. Pero realmente uno trabaja con cierta desmotivación” (Álvaro).*

Respecto al tema de la baja remuneración, una de las posibles razones expresadas por Álvaro, está relacionada con el imaginario de que en este nivel lo único que hace un docente es cuidar a los niños, por lo cual no se les paga como un docente sino como un cuidador.

*“En cuanto al pago lo que pasa es que estamos en un medio, o estoy en un medio, donde es Bienestar Familiar quién maneja todo, y entonces la especialidad de Bienestar Familiar no es ni la docencia, ni la educación, ni nada de eso. Para eso está el ente que es el que maneja todo el tema de la docencia. Pero yo siento que Bienestar Familiar lo que hace es que ellos exigen que sean docentes, pero en últimas no se les está pagando como docentes, sino que se les está pagando como cualquier persona que va a cuidar a unos niños y ya” (Álvaro).*

En relación con lo anterior, los docentes entrevistados reafirman en la existencia de esta idea, muy generalizada, de que la educación preescolar se basa principalmente en el cuidado de los niños y en la enseñanza de aspectos básicos que no requieren algún tipo de profesionalización. Respecto a esto, Álvaro señala en su relato que la docencia de preescolar:

*“Se estigmatiza y se dice es que el niño solamente va a que lo cuiden, o sea el componente pedagógico, que yo también lo veía así, no está tan involucrado en ese tipo de edades. Simplemente se piensa es que va a que lo cuiden y ya, pero no sé ve la parte del proyecto de enseñarle al niño. Por ejemplo, hay un componente que es fundamental para los niños que es la motricidad fina, que el niño aprenda a rasgar, a hacer bolitas, a coger bolitas, eso para la gente en general es algo que puede hacer cualquiera y que no se necesita ser estudiado nada por el estilo, pero no saben el por qué es tan importante” (Álvaro).*

Así mismo, Fernando argumenta que, en un principio, tenía esta misma idea, de que estos espacios simplemente estaban encargados del cuidado de los niños y niñas y que no requería de muchas habilidades profesionales para ejercerlo. Sin embargo, en la práctica de su trabajo como docente esta idea cambió.

*“Digamos que esa idea de guardería yo la fui deconstruyendo a medida que fui trabajando allá, porque la guardería precisamente es eso, ir a guardar, usted lleva a guardar a sus hijos, y es algo que actualmente se sigue viendo, pero eso es algo muy político que uno debe de ir abordando con los padres de familia” (Álvaro)*

En relación con lo anterior, Esquivel (2011) analiza en su trabajo cómo el contenido de cuidado presente en ciertas ocupaciones, la mayoría de estas feminizadas, termina afectando a los y las trabajadoras que se desempeñan en ellas. En este sentido, respecto a los salarios de este tipo de ocupaciones reseña:

*“En los sectores proveedores de cuidado, como educación, salud, y también el servicio doméstico -sectores donde las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas y donde permanece la idea de que las mujeres están “naturalmente” equipadas para proveer cuidados- los salarios tienden a ser menores (a igualdad de otras características) que en otros sectores” (Esquivel, 2011, p.13).*

Por otro lado, se puede decir que este contenido de cuidado de la docencia de preescolar, es utilizado para desvalorizar esta profesión, principalmente cuando son hombres quienes la están ejerciendo. Esta situación se puede observar en el relato de Wilmer:

*“Hay gente que sólo con ver este logo me dicen: Ay, trabajas en Bienestar, eso son puros niños. Y te denigran un poco. Entre otras cosas hay un compañero que si lo quiso hacer comenzando semestre, hace un mes más o menos, hizo el comentario de “háblame Bienestar”, de una forma como que: el cuida niños, el niñoero, cosas así. Porque él ya sabe cómo es la vaina, y yo de una de una lo tomé como que esto es recocha, pero más allá de una recocha esto es maluco, esto es algo que no pega. Y yo ¿qué es lo que hice?, ignoré, entre menos importancia le des mejor, menos te tenés que desgastar, no tenés que dar explicaciones” (Wilmer)*



Así mismo, esta sensación de devaluación o desprestigio de su profesión, en razón del cuidado de niños y niñas, fue evidenciado por Fernando:

*“O sea, por el hecho de trabajar con niños es un desprestigio para el hombre, por el hecho de ser hombre y trabajar con niños. Y es una de las cosas que yo me decía: No, yo tengo que empezar a trabajar en eso, y es donde yo hacía trabajo político, cuando a mí me salían con eso yo decía: vení ¿Y es que la mujer sólo se tiene que encargar del cuidado de los niños, dedicada al cuidado de los niños, o es que la mujer es la única que tiene que considerarse como la educadora para ellos durante su etapa inicial? Uno también tiene que tener posición frente a eso, y la figura paterna es un factor primordial para la educación de los niños en la primera infancia, y es algo que es duro, que socialmente me costó”* (Fernando).

En cuanto a la esporádica presencia de los hombres en este contexto, una de las alternativas que propone Fernando para aumentar su participación, y así mismo su prestigio en la sociedad, está relacionada con las políticas públicas y el salario de esta profesión.

*“Yo creo que se debe establecer una política pública que permita que ese trabajo sea bien remunerado. Si eso es bien remunerado créeme que la figura del hombre aumenta en el trabajo con la primera infancia, créeme que sí, y puede ser muy machista lo que digo porque, de cierta manera, decir que, ah bueno, o sea que si aumenta el sueldo el hombre entra, no lo hablo en ese sentido, sino que lo hablo en el rol del hombre en el espacio. Además, porque la sociedad lo ve como un desprestigio que un hombre trabaje allí y yo no lo considero así”* (Fernando).

Por otro lado, además de la imagen, el prestigio y la baja remuneración, otra de las razones por las cuales no hay mayor presencia de hombres en esta labor, según Juan es porque “de pronto se sienten rechazados por algunas personas, porque trabajan con niños pequeños, por ser trabajo de mujeres”. Esta idea, de que el cuidado de niños pequeños es “trabajo de mujeres” también es expresada por Álvaro, afirmando en su relato el imaginario del “instinto materno”.

*“Siento que la mujer es mucho más flexible, la profesora es mucho más flexible, mucho más madre, uno de hombre poco, de pronto, es un poco más estricto (...) Por qué casi no hay hombres que se le midan a esto, precisamente por eso, porque socialmente y culturalmente es un trabajo de mujer, y por compañeras que tengo, amigas que tengo, personas muy cercanas que estudian preescolar, uno se da cuenta que son mujeres” (Álvaro).*

## **CAPITULO IV**

### **LÓGICA DE LA ESTRATEGIA Y LA SUBJETIVIDAD**

Teniendo en cuenta todas las situaciones enfrentadas por estos docentes por el hecho de ser hombres en un contexto altamente femenino, es posible afirmar que su experiencia social está atravesada por un cierto conflicto. Por un lado, en cuanto al oficio de docente se encuentra el hecho de que todos, de un modo u otro, tienen relación con esta profesión, pues Fernando y Álvaro son licenciados titulados, Juan es normalista y licenciado en formación, y Wilmer también se está formando en esta área. Por lo que se puede decir que, si bien la docencia en preescolar no fue la primera opción para ninguno, la educación como oficio fue una expectativa profesional en la vida de todos los entrevistados. Ahora bien, el hecho de que su presencia en este contexto sea tan atípica, hace que no tengan referentes, ni simbólicos, ni institucionales, con los cuales guiar su experiencia, ni los cuales legitimen plenamente su presencia en dicho espacio. Esta situación conduce a estos sujetos a buscar constantemente la mejor forma y la más “aceptada” de desarrollar su oficio, así como otras formas de relacionarse consigo mismo y con los demás.

En este sentido, se puede decir que es en este punto de su experiencia social donde se ubica la lógica de la estrategia, en la cual a partir de sus interacciones cotidianas buscan idear diferentes estrategias, para evadir o para enfrentar de la mejor forma las situaciones presentadas en torno a lo “anormal” de su presencia en el contexto donde se encuentran.

Por otro lado, este conflicto en el cual se encuentran estos docentes está relacionado directamente con el hecho de que decidieron “irrumper” en un espacio tradicionalmente femenino. Ya que seguramente si hubieran decidido ejercer su profesión docente con otro

tipo de población, como niños de primaria o bachillerato, este tipo de situaciones no se les hubiesen presentado.

La decisión de estos hombres de ingresar en este contexto, a pesar de todos las dificultades, estigmas y prejuicios que la sociedad les impone, está relacionada con el hecho de que, como afirma Aguirre (2011, p.52) los cambios sociales y los cambios en la economía y en la cultura presentados en las sociedades contemporáneas, han permeado todas las esferas de la vida individual y han obligado a los individuos a construirse “proyectos de vida” que ya no están estrechamente vinculados con sus tradiciones familiares, sociales y comunitarias. Es en este punto justamente donde se ubica la lógica de la subjetivación, la cual tiene que ver precisamente en el trabajo realizado por los sujetos sobre sí mismos, en busca de construir otras formas de identidad diferentes a las establecidas socialmente.

En este sentido, para la lógica de la subjetivación serán analizados aspectos relacionados con el aprendizaje experiencial de los entrevistados, en el contexto típicamente femenino de la docencia en primera infancia. En consecuencia, se hace hincapié en la importancia del trabajo de reflexión que realizan estos docentes en relación a sus labores cotidianas, puntualmente en relación a sus temores, momentos de crisis, y sentimientos que les ha despertado, tanto en lo personal como en lo profesional, su paso por este contexto.

Cabe destacar, que si bien este apartado está dedicado a las lógicas de la estrategia y la subjetivación, a lo largo del análisis ya se han ido mencionando diferentes aspectos relacionados con las estrategias y la manera subjetiva en la cual los entrevistados enfrentan y asumen su experiencia en esta labor. Por lo cual, con el fin de no caer en repeticiones, estos aspectos ya analizados sólo serán brevemente mencionados en este apartado.

#### **4.1. “...yo no estoy preparado para eso, yo no entiendo aun pedagógicamente qué requiere un niño”. Docencia de preescolar, una labor más allá del cuidado**

Para empezar, en el caso de Fernando una de las estrategias que utilizó al llegar a este espacio fue acompañar su práctica con conocimientos de tipo académico:

*“Lo que yo hice el primer día y casi durante tres meses, es que cada vez que llegaba a mi casa, llegaba a leer y estudiar temas de primera infancia, las etapas de*

*desarrollo, qué actividades se deben de trabajar con niños de cinco años, para ese entonces yo trabajaba con niños de cinco años, qué debo fortalecer, qué no debo fortalecer, en qué me debo concentrar, a qué tipo de comportamiento yo tengo que colocar cuidado. O sea, eran muchas cosas que yo fui aprendiendo a medida de que iba trabajando. Entonces yo me fui documentando con eso y fui como aprendiendo más de la política, del documento diez, que es como el bastón de la primera infancia” (Fernando).*

Se puede decir que, si bien Fernando fue el único de los entrevistados que afirmó haberse dedicado a estudiar todo lo relacionado con primera infancia, de un modo u otro todos los docentes comentaron el hecho de que esta es una profesión que necesita ser estudiada. Es decir que, diferente al imaginario social de que solamente se necesita tener capacidades de cuidado, esas que las mujeres ya tienen de forma “natural”, la docencia de preescolar necesita conocimientos que van mucho más allá del cuidado.

Esta idea es reafirmada por Álvaro, quien afirma en su relato que lo más difícil para él cuando inició su trabajo en el CDI, y aún después de llevar más de un año, está relacionado con el componente pedagógico de la profesión. Incluso aclarando que ninguna de las labores de cuidado presentes en su labor es difícil o incómoda para él.

*“... la planeación me costó mucho, porque, pues yo sí estaba acostumbrado a planear, pero las veces que planeaba lo hacía para la parte deportiva. Entonces ahora tener que entrar y planear para algo que yo no sabía, no sabía qué tenía que enseñar, no sabía qué había que trabajar con los niños. Entonces eso se me dificultó mucho, como te decía, el año pasado tuve la ventaja de tener a mi compañera que me ayudó muchísimo, entonces ella me hacía. Pero entonces este año a veces yo me quedo como que “bueno, que más les enseño, qué más les trabajo, por dónde me les meto, qué tengo que hacer”. Entonces eso me ha costado mucho, y es una de las cosas que me ha hecho darme cuenta que yo no estoy preparado para eso, yo no entiendo aún pedagógicamente qué requiere un niño. O sea, yo para todo lo demás me siento muy bien, incluso limpiar colas, tener que lavar ropa, limpiar un vómito, yo en eso me siento muy bien y lo hago tranquilo. Pero cuando es el componente pedagógico no, porque para eso hay una carrera que se llama “primera infancia”,*

*y hay un estudio que te enseña el cómo tenés que trabajar con esos niños. Ahí es donde yo me siento desarmado y ahí es donde yo digo, o sea, me falta mucho. Sí he aprendido, las personas a mi alrededor me han enseñado y todo, pero lo realmente yo no estoy capacitado para eso, no es mi fuerte” (Álvaro).*

Así mismo, Juan, quien, en sus estudios para ser normalista superior, recibió algún tipo de formación referente a la educación infantil, afirma que no fue suficiente para desarrollar su trabajo como docente de preescolar, pues no tenía los conocimientos suficientes acerca de la educación en este nivel.

*“... algunas cosas me sirvieron, porque allá en la Normal nos mandaban a práctica pedagógica y nos ponían a llevar un planeador, con objetivos, marco teórico y todo. Ya cuando llegamos acá es lo mismo, nos toca planear con objetivos y con todo. Más o menos tenía idea, sin embargo, necesitaba apoyo de unas profes que ya habían trabajado con niños, ellas tenían mucha experiencia y me colaboraron bastante. Pero al principio se me hacía dura la planeación, porque yo no la entendía bien. Al principio me daban los temas y yo los acababa rápido, y decía: bueno, ahora qué hago, qué les enseñó. Pero, después ya con el apoyo de ellas en la práctica se va aprendiendo” (Juan).*

Respecto a lo anterior, se puede decir que el relato y la experiencia de estos hombres, muestran cómo, si bien el componente de cuidado (principal característica de esta profesión en el imaginario social) es importante en esta labor, para ejercerla es importante tener conocimientos y educación relacionados con este contexto. Incluso, es válido afirmar que esta idea es un hecho, pues de no ser así no existirían carreeras como pedagogía infantil, primera infancia, educación preescolar, etc. Sin embargo, socialmente, este tipo de conocimiento y formación académica no es valorada, pues como ya se ha mencionado, es una profesión con poco prestigio, devaluada y muy mal remunerada, razones por las cuales posiblemente, como ya vimos, no es mayor la presencia de hombres en esta profesión.

## 4.2. Tareas de cuidado

En cuanto a las tareas de cuidado, como ya se mencionó en apartados anteriores, una de las principales estrategias utilizadas por los docentes fue apoyarse en sus auxiliares y colegas mujeres para realizarlas, como en el caso de Fernando quien afirmó “mantener saturada a la auxiliar” en cuanto al cambio de pañales o actividades de cuidado relacionadas con el contacto físico. Así mismo, en el caso de Juan, su principal estrategia fue desde el principio solicitar que le fueran asignados siempre los niños más grandes, quienes ya eran más independientes y requerían menos cuidados.

A pesar de lo anterior, todos los entrevistados afirmaron que a lo largo de su tiempo como docentes en el CDI tuvieron o han tenido que enfrentarse a este tipo de tareas, asumiéndolas de diferente forma. En el caso de Fernando, quien, como sabemos, no había tenido ningún tipo de experiencia de cuidado con niños en estas edades, ni siquiera en su familia, expresa que todo el tiempo fue un aprendizaje:

*“Estuve al cuidado de niños de cero a un año y medio, aprendí a cargarlos, aprendí a cambiar un pañal en menos de veinte segundos porque la dinámica te exige eso, pues en primera infancia vos tenés que ser activo (...). A mí me tocó aprender a cambiar pañales, conocer que es una pañalitis, conocer que es una gripa o en qué momento se debe dar una incapacidad, el estado anímico del niño, en términos de salud aprendí mucho, cosa que jamás imaginé que iba a aprender”* (Fernando).

Sin embargo, en la realización de este tipo de tareas, enfatiza que procuraba siempre estar acompañado de otra persona para evitar cualquier tipo de dificultad.

*“Las dinámicas dentro de las actividades con los niños trataba que siempre me acompañara la profesora que estuviera conmigo, que en el cambio de pañal vieran yo como cambiaba el pañal, o sea yo trataba de cuidarme en lo más para evitar cualquier conflicto que tuviera que ver con abuso, porque vos sabes esos temas como son de delicados. Entonces yo trataba de cuidarme con eso y trataba de que la atención con los niños fuera lo más amena posible, lo más amena posible sin repercutir en otras cosas y que llegaran a afectar mi trabajo”* (Fernando).

En el caso de Juan, quien a lo largo de su relato ha hecho hincapié en el hecho de que siempre ha solicitado el grupo de los niños más grandes, precisamente evitando este tipo de actividades de cuidado, principalmente las que implican contacto físico. Comenta que, a lo largo de su trayectoria en el CDI, solamente ha habido dos ocasiones en las cuales tuvo que asumirlas y realizarlas:

*“Pues tuve sólo dos situaciones con niños que sí me tocó a mí, un niño que fue al baño y se sentó mal, se untó todo, y llegó la profesora y me dijo: ve ahí está Javier todo untado de popó. Y yo le dije: ah ya voy para allá. Y pues él mismo se quitó la ropa, y yo lo llevé a las duchas, hay unas duchas pequeñas y pues lo bañé, se lavó allí. Pero así que tocarme cambiar un pañal la verdad no me ha tocado” (Juan).*

Del relato de Juan es interesante el hecho de que, si bien asumió la responsabilidad de limpiar al niño, expresa enfáticamente que el mismo niño fue quien se quitó la ropa para bañarse, mostrando que el contacto físico en esta situación que se le presentó fue mínima. Esto, tal vez protegiéndose de cualquier tipo de acusación relacionada con algún tipo de abuso, tema analizado en apartados anteriores.

En el caso de Álvaro, quien, a diferencia de los demás entrevistados, tuvo desde su adolescencia la experiencia de estar al cuidado de su hermana menor, la realización de este tipo de actividades no fue algo que lo impactara o se le dificultara. Por el contrario, en su relato deja ver que asume estas tareas de manera muy tranquila y sin evasivas.

*“Con mi hermanita tuve la experiencia, entonces eso me ayudó mucho. Créeme que eso fue lo que menos pensé, y eso es lo que más piensa la gente que es difícil, que limpiar, que lavar colas, el Popó, que cuando se vomitan. A mí vómito también me ha tocado limpiar, muchas veces, pero, a mí la verdad eso es lo que menos me ha influido o me ha preocupado, para nada. Yo pienso que después de que uno tenga la intención y la voluntad, y después de que uno haya tenido así sea un poquito de experiencia, eso se puede hacer. Y pues atribuyo eso también mucho al cariño que me inspiran los niños, y lo que me gustan los niños. A mí me gustan mucho los niños entonces no le veo el problema” (Álvaro).*

Al relatar algunas de las veces en las que ha realizado este tipo de labores de limpieza y cuidado, Álvaro recuerda una experiencia que puede ser contrastada con la presentada por Juan, pues la situación fue casi la misma. Sin embargo, en este caso, a diferencia de Juan, Álvaro asume la tarea de manera muy diferente, expresando con mucha “naturalidad” cómo él sin inconvenientes baña a los niños, los cambia, lava la ropa, etc., sin hacer alusión en ningún momento de tener algún tipo de cuidado en relación a algún posible tipo de acoso, como sí lo hicieron Fernando y Juan.

*“Me acuerdo mucho de un niño que dos veces se me hizo popó en la ropa, sentado almorzando se me hizo popó en la ropa. Entonces me tocó llevarlo así, meterme a la ducha, bañarlo con jabón, llevarle la ropa. Eso el año pasado que eran grandes, y este año también me ha tocado con dos o tres que se han hecho popo en la ropa, no alcanzan a llegar al baño, o lo que sea, entonces toca bañarlos, subirlos al lava cola, lavarles la colita, ponerme guantecitos y tapabocas para el olorcito, lavarles la ropita, a los que se orinan también, que de pronto la colchoneta la orinaron, entonces es limpiar la colchoneta y sacarla” (Álvaro).*

En cuanto a Wilmer, quien lleva sólo dos meses trabajando en el CDI hasta el momento de la entrevista, expresa que además de dar la comida, cambiar a los niños y niñas ha sido otra de las tareas de cuidado que ha tenido que realizar.

*“Me tocó desde la semana de adaptación, cuando salen temprano. Después del desayuno hay que ver si se han embarrado, si van bien o no, y entonces tocaba cambiarlos. Yo no sabía, pero soy una persona muy visual, entonces yo miro y ya, como lo hacen mis compañeras. Pero desde ese momento es donde uno empieza a pensar en lo que le dije desde el principio, los prejuicios, el pensamiento de los padres de que un hombre esté con los niños. Desde ahí pensé en esos prejuicios, y que hay que tomarlo obviamente con respeto, pero pues también con la confianza que ellos sienten, la confianza primero. Porque, aunque usted no lo crea, a veces esos niños de una forma inocente, digámoslo así, ellos lo cuentan todo, con el más mínimo detalle. Entonces no solamente es por uno quedar bien, sino porque ellos sientan esa confianza. Sí me toca cambiarlos de ropa, prácticamente desde cero, eso me tocó a*



*mí aprenderlo, porque obviamente tocaba, porque no se podían dejar así, entonces tocó” (Wilmer).*

#### **4.3. “Siento que ese no es mi lugar”. Aspiraciones en la Docencia de preescolar**

Por otro lado, teniendo en cuenta que la lógica de la estrategia se sitúa también en los proyectos tanto personales como profesionales que cada uno desea lograr, es interesante conocer si en estos proyectos está seguir ejerciendo la profesión docente en este nivel o si tienen algún tipo de aspiración de ascenso a puestos de dirección en la institución. De acuerdo con esto, uno de los hallazgos encontrados, es que a pesar de que todos afirman sentirse bien en esta labor, ninguno de ellos tiene en sus proyectos continuar ejerciendo su profesión en este nivel. Lo interesante de este hecho es que, como ya se mencionó anteriormente, la llegada de estos hombres a esta institución no fue del todo intencional, pues todos llegaron de manera muy casual a este trabajo, sin que éste fuera desde el principio su principal objetivo. Sin embargo, este no sigue siendo considerado como una opción para permanecer por mucho tiempo. En este sentido, a la pregunta si desearían continuar, o volver a trabajar como docentes de primera infancia respondieron:

*“En este momento dentro de mis prioridades no está otra vez volver a trabajar con primera infancia, pero si se me llega la oportunidad lo haría, o sea no tengo ningún inconveniente” (Fernando).*

*“No a mí me gustaría ya trabajar en un colegio (...) ya con niños no, de pronto con niños de escuela, de primero a quinto. Me gustaría más trabajar en un colegio, estoy aquí mientras tanto porque me han dado la oportunidad de estudiar” (Juan)*

*“Cuando yo entré ahí, entré con la intención de adquirir una experiencia, de tener una nueva etapa de mi vida, de aprender y ya. O sea, yo no entré allí pensando en quedarme allí, sino que simplemente en eso, en adquirir esa experiencia, saber lo que era trabajar ocho horas, trabajar con niños, tener un trabajo formal, eso fue. Entonces no yo dije, yo ahí estoy uno o dos años y busco para dónde irme porque no es lo mío, y en este momento estoy en eso, sí o sea ya viví la experiencia, ya tuve un*

*año, estoy viviendo (...) siento que ese no es mi lugar (...) a largo plazo y a mediano plazo yo me veo en un colegio ejerciendo lo que realmente me apasiona” (Álvaro).*

*“En el momento no te puedo decir, llevo muy poco, pero te puedo decir que no me veo trabajando allí tantos años, pero si lo suficiente para adquirir la experiencia y el conocimiento (...) estoy esperando terminar la universidad dentro de un año y si sigo trabajando ahí, seguir de una forma como te digo más especializada en la música” (Wilmer).*

Si lo vemos a partir de la idea de la sociedad como un “mercado” propuesto por Dubet para esta lógica, donde “la estrategia implica una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la propia acción que pretende consagrar los medios a las finalidades buscadas dentro de las oportunidades abiertas por la situación” (Dubet, 2010, p.109). Se puede decir que se expresa de manera muy definida en el discurso de estos hombres, pues como se puede observar ninguno de ellos piensa en quedarse mucho tiempo en este trabajo, pero si lo necesario para poder cumplir ciertos objetivos personales, como es un ascenso, terminar la carrera, adquirir experiencia, etc. En este sentido:

*“Subjetivamente, cada actor situado en la lógica estratégica define los objetivos que persigue, los bienes que pretende, que le colocan en competencia con los otros. La naturaleza de esos objetivos sigue estando definida por los individuos y los grupos como lo que les interesa, lo que les es “útil””. (Dubet, 2010, p.112).*

En el caso preciso de Fernando, otro de los motivos por los cuales decide no seguir trabajando como docente de primera infancia es el cansancio físico y emocional que le producía esta labor, lo cual según él no le permitía seguir aprendiendo ni capacitarse intelectualmente, aspecto muy importante para él. Así mismo, afirma que él si tenía una expectativa de ascenso en el CDI, pues esperaba poder ocupar el cargo de coordinador, sin embargo, le salió primero otra oferta de trabajo que no dudó en aceptar.

*“Yo trabajé allá de febrero del 2014 a mayo del 2016, y yo salí cargadísimo, yo salgo es más por una desesperación, de que necesito aprender más cosas, no necesito quedarme aquí. Además porque estaba esperando una coordinación en primera*

*infancia (...). Cuando a mí me sale este trabajo en el que estoy aquí actualmente a mí me dan la oportunidad de coordinar el CDI, pero yo ya había firmado contrato acá, llevaba como una semana, entonces yo como que no sé, me dolía, pero creo que no era ético” (Fernando).*

Respecto a ésta afirmación de Fernando hay un punto muy interesante relacionado con la producción de conocimiento que se puede desarrollar en la práctica de esta profesión. Pues si bien, como ya se ha mencionado, la docencia de preescolar requiere de una formación, cualificación y saberes que van más allá de la práctica del cuidado de los niños, sigue siendo una labor con un gran carácter asistencial, lo cual muchas veces dificulta en su praxis el desarrollo de una reflexión teórica o analítica de su actividad profesional. Esta situación se acentúa mucho más si se tiene en cuenta todo lo mencionado por los entrevistados respecto a la institución que está a cargo de la educación en primera infancia en el país, que es el Instituto de Bienestar Familiar, ya que como ellos mismos lo mencionan es un ente que se encarga de la protección y el cuidado de los menores de edad, por lo cual centran su atención en esto, dejando a un lado el componente pedagógico y educativo dentro de estos CDI. Por lo cual no se les exige a las y los docentes de este nivel una continua formación y producción de conocimiento intelectual, sino que se centran en garantizar el cuidado de los niños que se atienden.

Por otra parte, a diferencia de Fernando y Juan, Álvaro no tiene dentro de sus expectativas un ascenso a coordinador del CDI, pues esto implicaría dedicar mucho más tiempo al trabajo y dejar otras actividades que realiza aparte de la institución.

*“No, la verdad no, por lo mismo que te digo, siento que no está muy bien remunerado, no valoran lo que hacemos. Además, yo sé que si me tocara ser coordinador posiblemente me va a tocar dejar la escuela de fútbol, porque pues ya va a requerir de pronto de alguna reunión o cerrar jornada y quedarme. (...). Cuando yo ingresé yo advertí de esto, que me dieran como el permiso de poder salir más temprano así hubiese reunión, y yo sé que como coordinador me tocaría ya subir mucho más tiempo. Y pues la verdad es que si yo lo dejé ese trabajo (entrenador de futbol) tengo que dejarlo por algo muy bueno, porque, como te digo, eso es algo que yo hago con mucho gusto. Entonces como coordinador no me quedaría” (Álvaro).*

Así mismo, Álvaro expresa que sus proyectos siguen encaminados en la docencia, pero ya ejerciéndola desde la profesión que estudió, que es la educación física y deporte.

*“A largo plazo y a mediano plazo yo me veo en un colegio ejerciendo lo que realmente me apasiona, el deporte, porque esto es lo que a mí me gusta. A mí me decían los profesores: cómo haces para salir de aquí e irte a seguir trabajando. Acá los niños te absorben la energía y el ánimo, pero yo siempre les dije que eso para mí no es un trabajo, para mí es una forma de entretenerme, divertirme, de enseñar lo que a mí me hubiera gustado ser, entonces lo que hago es reflejar todo lo que creo saber de fútbol” (Álvaro).*

Del relato anterior es interesante señalar, que al igual que Fernando, Álvaro hace hincapié en el desgaste de energía que tiene el trabajo docente de preescolar, es decir que, además de demandar un desgaste físico, también afecta a quien lo ejerce en un nivel emocional. Esta carga emocional puede estar relacionada con el hecho de que, al ser una profesión feminizada, está altamente permeada por todas las características de la feminidad hegemónica mencionadas anteriormente, con las cuales, las docentes, por el solo hecho de ser mujeres y haber vivido su existencia con este tipo de creencias, ya las han asumido de una manera más “natural” que los docentes hombres. Otra idea que debe ser rescatada del relato de Álvaro, es cuando menciona la pregunta que todos le hacen: *“cómo haces para salir de aquí e irte a seguir trabajando”*. Ya que, en el caso de las mujeres, la mayoría de las ocasiones, al terminar su jornada laboral remunerada, continúan realizando trabajo doméstico, y es algo generalmente “normal”, que deben aprender a conciliar si es que desean ingresar al mercado laboral.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES**

A pesar de que la sociedad ha tenido avances en términos de igualdad de género, las diferencias y desigualdades siguen presentándose de manera muy marcada. Esta situación se puede ver expresada en el hecho de que las profesiones aun sigan siendo segregadas por sexo, que siguen existiendo profesiones masculinizadas y feminizadas. En el caso específico de la docencia de preescolar, la presencia de los hombres es muy esporádica, constituyendo

todavía un número muy reducido en las aulas. Esta escasez de hombres en este contexto, contribuye a que actualmente este oficio se siga configurando como una profesión femenina.

Teniendo en cuenta que la lógica de la integración está relacionada con la manera en la cual son interiorizados los modelos culturales, normas, funciones e identidades, es decir, la manera en la cual los individuos son definidos a partir de lo que la sociedad ha programado en él, de lo que los demás le han atribuido y que termina siendo incorporado por él (Dubet, 2007, p. 117). Se puede decir que esta lógica, como era de esperarse, se presenta de manera muy diferente en todos los entrevistados. Sin embargo, cabe destacar un hecho en común, relacionado con el planteamiento de que un posible motivo por el cual los hombres llegan a incorporarse en esta profesión es por algún tipo de tradición o influencia familiar. Pues, de acuerdo con la lógica de la integración de los entrevistados, se pudo encontrar que ninguno de estos hombres realizó la elección de su carrera, y mucho menos de su labor como docente de preescolar, a partir de las expectativas o influencias que le eran atribuidas, ninguno de ellos creció en una familia de docentes, a excepción de Juan, quien, al igual que sus hermanos, decidió ser profesor porque ésta era la única opción que le ofrecía el lugar donde vivía. En consecuencia, se puede decir que la llegada de estos hombres a este trabajo, fue más una casualidad o una oportunidad presentada, más que una elección o propósito que hubieran tenido desde siempre para su vida.

En cuanto al concepto de trayectorias profesiones, utilizado como filtro para la recolección de información en las entrevistas, se pudo encontrar que, al ser tan jóvenes los docentes entrevistados, su experiencia laboral ha sido muy corta, e incluso en algunos casos la docencia de preescolar en el CDI fue su primer trabajo formal.

De acuerdo con lo anterior, y a partir de lo encontrado en la experiencia social de estos docentes, existen diferentes las causas por las cuales los hombres descartan, o ni siquiera consideran el ejercicio de esta profesión, la mayoría de ellas relacionadas con el imaginario de que es un “trabajo de mujeres” que requiere capacidades y aptitudes que los hombres no poseen.

En consecuencia, una de las razones por las cuales los hombres podrían abstenerse de incursionar en la docencia de preescolar, está relacionada con el hecho de que, con

frecuencia, estas instituciones cierran las puertas a los hombres, y su presencia en este entorno no es “bien vista”, incluso, en ocasiones, ni siquiera para la realización de otras labores que no están relacionadas con el cuidado de los niños. Ya que, de acuerdo a la experiencia de los entrevistados, se pudo evidenciar como son abiertamente rechazados, por el hecho de ser hombres, cuando buscan empleo como docentes en estas instituciones. Basando su rechazo en evitar inconvenientes en la comunidad, principalmente con los padres de familia, en relación a los prejuicios y estigmas en torno a las pocas capacidades de cuidado y principalmente en los posibles abusos que se pueden presentar por parte de éstos.

De acuerdo con lo anterior, respecto a este CDI, el único de muchas instituciones consultadas en la ciudad, donde se pudo encontrar presencia de docentes hombres, se puede decir que sus condiciones particulares propiciaron el acceso a estos profesores a la institución. Pues, el contexto, la zona, el salario y la jornada, dificultan la permanencia de profesionales en el CDI, por lo cual, esta necesidad de personal hizo que fueran contratados profesores indistintamente de su sexo. En este sentido, se puede decir que, inicialmente esta fue la razón por la cual Juan, primer docente en ser contratado, fue aceptado y así abrió paso a sus demás compañeros.

Así mismo, otra razón por la cual para los hombres puede resultar poco atractiva esta profesión es que, quienes deciden incursionar en el ejercicio de una labor tradicionalmente femenina, se ven enfrentados al rechazo, traducido en opiniones frente a prejuicios y estigmas presentes en la sociedad, que en muchos casos son expresados de manera abierta hacia ellos. Uno de éstos es la sospecha en cuanto a su orientación sexual, siendo la homosexualidad una de las formas en las cuales la sociedad, a partir de la norma binaria del género, hace inteligible, en términos de Butler, la presencia de ellos en este espacio, por lo cual, termina siendo uno de los principales estigmas con los que deben lidiar. El hecho de que un hombre irrumpa en un espacio relacionado con la feminidad y todas las características que el modelo hegemónico le atribuye, pone en duda los valores culturales de la masculinidad de estos docentes, quienes constantemente deben aclarar y reafirmar los motivos por los cuales decidieron ingresar en este espacio.

Esta situación de sospecha, produce que en su entorno personal muchas veces se presenten situaciones de burla y desprestigio con las cuales deben lidiar. Así mismo, se pudo encontrar que aún en el mismo entorno laboral existen este tipo de dudas, lo que pone en manifiesto como las mismas mujeres que ejercen esta profesión, tienen interiorizada la idea de que éste es un trabajo de mujeres.

Otro de los estigmas y prejuicios con los que deben lidiar, principalmente con los padres de familia, son los relacionados el imaginario de que los hombres tienen “poca capacidad” para controlar sus impulsos sexuales, lo que los vuelve más susceptibles de cometer algún tipo de abuso o violación, por lo cual, se deben enfrentar, además del rechazo, a quejas y solicitudes de cambio a una docente, en virtud de la desconfianza que genera su presencia en ese espacio. En este sentido, la esporádica presencia de hombres en esta labor, representa una ausencia de referentes, tanto simbólicos como institucionales, con los cuales guiar su experiencia y legitimar plenamente su presencia en dicho contexto. Este escenario conduce a dichos sujetos a buscar constantemente la mejor forma y la más “aceptada” de desarrollar su oficio, así como otras formas de relacionarse consigo mismo y con los demás. Todo esto, conlleva a que estos hombres adopten diferentes estrategias para restaurar su masculinidad, puesta en duda por la “naturaleza femenina” del trabajo que desempeñan.

Respecto a lo anterior, se pudo encontrar que el estigma del cual más se cuidan estos hombres y, frente al cual, mayor variedad de estrategias utilizan, es este último, el relacionado con los abusos sexuales, para el cual buscaban apoyarse en la presencia de alguna compañera en el espacio, solicitar atender a los grupos de niños más grandes por su independencia, evitar realizar las actividades de cuidado que impliquen contacto físico delegándolas a sus compañeras y auxiliares, etc. Si bien esto lo hacen para prevenirse y evitar inconvenientes, se puede decir que estas también pueden ser utilizadas como excusas para evadir ciertas responsabilidades de este tipo, que son poco agradables indistintamente del sexo del profesional que las realice. Por lo cual, se pudo constatar que estos hombres a pesar de transgredir muchos mandatos del orden de género, conservan también en su práctica una serie de características propias de la masculinidad hegemónica, reafirmando así características de la feminidad hegemónica en su profesión.

Ahora bien, en cuanto al tema de la confianza con los padres de familia utilizaban estrategias tales como, mantenerlos informados todo el tiempo de lo que pasaba con sus hijos, realizar reuniones con frecuencia, demostrar que estaban capacitados para dicha labor, apoyarse en la presencia de sus compañeras en el espacio, etc. Así mismo, un aspecto del cual deben prevenirse, es de los malentendidos con las madres, ya que en ocasiones cualquier tipo de expresión es relacionada con el coqueteo o la atracción física. Por lo cual, buscan que el trato siempre sea muy formal, atender a las madres de familia en presencia de colegas y compañeros de trabajo, para evitar este tipo de situaciones que pueden generar inconvenientes con las madres y con sus parejas.

Por otro lado, una de las formas con las cuales estos docentes justifican su presencia en este espacio, es siguiendo la idea de que, así como las profesoras son una “segunda madre”, ellos pueden representar también una figura paterna en los niños, principalmente en los casos de los niños que no cuentan este modelo masculino en sus hogares, o cuando éste no representa un modelo positivo.

Ahora bien, de acuerdo con lo encontrado en la experiencia social de los entrevistados, se puede decir que una de las principales causas del desprestigio de la labor docente de preescolar, está íntimamente relacionada con el contenido de cuidado de su práctica. Lo cual genera la idea de que la educación preescolar se basa principalmente en el cuidado de los menores y en la enseñanza de aspectos básicos que no exigen algún tipo de estudio o profesionalización. Sin embargo, en repetidas ocasiones en los relatos, se hizo hincapié en la importancia del estudio, los conocimientos y la capacitación para llevar a cabo esta actividad, pues es una labor que exige mucho más que cuidado. De hecho, el componente pedagógico de la práctica docente, es el aspecto en el cual todos coincidieron al identificar lo más difícil de esta profesión.

Este desprestigio y desvalorización de la profesión docente en general, y aún más en el preescolar, es reforzada por el hecho de que son trabajos muy mal remunerados, con una alta exigencia en conocimientos, responsabilidad, y desgaste físico. Esfuerzos que no se ven reflejados en los salarios que reciben, lo cual representa otra razón por la cual seguramente esta profesión no es atractiva para los hombres.



Por otra parte, referente a los deseos de permanecer por mucho tiempo en esta labor, todos los entrevistados coincidieron en que no está en sus proyectos a largo plazo, continuar trabajando en este nivel, ya que, pese a que todos afirman sentirse muy bien en este trabajo, lo consideran un medio para alcanzar ciertos objetivos personales, como es un ascenso, terminar la carrera que están estudiando, mientras consiguen algo mejor, adquirir experiencia, etc.

Teniendo en cuenta que la subjetividad de cada uno de los docentes entrevistados, como la de cualquier individuo, está constituida a partir de sus propias experiencias y trayectorias de vida, así como del contexto social y cultural en el cual se han formado; se pudo explorar, desde las diferentes historias de vida, cómo, de manera distinta, cada uno de ellos asumió el desafío de ocupar un lugar en el que, socialmente, no son completamente aceptados, transformando en muchos sentidos aspectos y pensamientos aprendidos en su crianza y socialización desde que nacieron. Así mismo, demostrar con su presencia que los hombres están en capacidad de participar en este tipo de profesiones, que son asignadas, de manera estereotipada, a las mujeres.

Finalmente, pudieron ser constatadas todo tipo de situaciones de rechazo, presión, desprestigio, etc. con las cuales deben lidiar los hombres que ingresan este contexto, las cuales conllevan una serie de desafíos en cuanto a cómo conciliar la “naturaleza femenina” de su trabajo con las demandas de lo que impone la masculinidad hegemónica. Por lo cual, es válido afirmar que el aumento de la participación de los hombres en la educación preescolar implicaría una ruptura, todavía muy difícil, en los imaginarios sociales en relación al orden de género, los cuales, como ya se ha observado, son los que conforman todo tipo de prejuicios y estigmas que limitan la inserción de éstos en dicho contexto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, L. (2011). *Construcción de la Experiencia Social y la Identidad en Maestros y Maestras de Educación Secundaria en Morelos*. (Tesis doctoral). Flacso. México.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria *Nómadas*, núm. 44, pp. 27-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818003>
- Butler, J. (2007) [1990]. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España, Paidós.
- Capdevila, R., Vendrell, R., Ciller, L. & Bilbao La Vieja, G. (2013). La Evaluación de la Equidad de Género: Estudio de la Práctica Educativa Infantil en Bolivia y Cataluña. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), pp. 63-7.
- Castellanos, G. (2006). Sexo, género y feminismo. Tres categorías en pugna. Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. *La Manzana de la Discordia*, Universidad del Valle. ISBN: 958-670-528-5. Número de páginas: 222
- Castillo, S. (2014). *Varones en el jardín. Un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia, desde la perspectiva de género*. (Tesis pregrado), Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación.
- Chávez, J. (coordinadora). (2004). *Perspectiva de género*. México. Plaza y Valdés.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Mexico. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2012). *Educación formal alumnos, docentes y establecimientos educativos 2011*. Recuperado de: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2014). *Investigación de educación formal. Cifras definitivas año de referencia 2012*. Recuperado de: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2014). *Investigación de educación formal. Cifras definitivas año de referencia 2013*. Recuperado de: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015). *Investigación de educación formal. Cifras definitivas año de referencia 2014*. Recuperado de: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2016). *Investigación de educación formal. Cifras definitivas año de referencia 2015*. Recuperado de: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2017). *Investigación de educación formal. Cifras definitivas año de referencia 2016*. Recuperado de: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, Vol. VII, núm.21, México. El Colegio de México.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona, España. Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*. Madrid: CIS
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en américa latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Etcheberry, L. (2017). Cuerpos y emociones de mujeres en trabajos masculinizados. Estudio en una empresa minera chilena. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N° 2. Año 9. Argentina. pp. 61-70.

- Etzioni, A. (1969). *The semiprofessions and their organization: Teacher, Nurses, Social Workers*. Nueva York: Free Press
- Garzón, A. (2015). Masculinidad y Feminidad hegemónicas y sus consecuencias en la salud de hombres y mujeres. *Al Sur De Todo* N° 10. Colombia.
- Hernández, G. (2013). Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. *Revista Docencia Universitaria*, Vol 14, págs. 89-105.
- Houssaye, J. (2003). *Cuestiones pedagógicas: una enciclopedia histórica*. México: siglo XXI editores.
- Jociles, M. (2001). El estudio sobre la masculinidad. Panorámica general. *Gazeta de Antropología*, N° 17, artículo 27. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/7487>
- Kimmel, M. 1997)[1994]. "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en Valdés, T. y Olavarria, J. (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres, n° 24. Isis Internacional-Flacso Chile.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género. En: Lamas, M. (Comp). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. P.97-125.
- Lamas, M. (Comp). (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. PUEG.
- Lorente, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, núm. 26, pp. 39-53. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14802602>
- Macías, G., y González, G. (2012). Equilibrio de género docente en preescolar, contexto escolar y sus implicaciones en el desarrollo de competencias en el alumnado. *Revista educarnos*. 2(6), 29-64. Recuperado de: <http://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ@rnos6.pdf>
- Minello, N. (2002) "Masculinidades: un concepto en construcción" *Nueva Antropología*, vol. XVIII, N° 61. México pp. 11-30.
- Montecino S. (1996). De lachos a machos tristes: la ambivalencia de lo masculino en Chile. En: Montecino S, Acuña ME (comps.) *Diálogos sobre el Género Masculino en Chile*. PIEG, Universidad de Chile. Santiago de Chile: Bravo y Allende, pp. 14.

- Olavarria A.; Moletto, E. (Eds). *Hombres: identidad/es y sexualidad/es*. III Encuentro de Estudios de Masculinidades. Santiago, Chile: FLACSO, pp. 163. Serie Libros FLACSO ISBN: 956-205-163-3.
- Olavarria, J; Parrini, R. (Eds). (2000). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago, Chile: FLACSO-Chile/ Universidad Academia de Humanismo Cristiano/ Red de Masculinidad. Pp. 155. ISBN: 956-205-143-9.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, noviembre, pp. 95-145 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.
- Scott, Joan. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. PUEG. Pp. 265-302.
- Simpson, M. (2002) "Meet the metrosexual". *Salon*. Recuperado de: <https://www.salon.com/2002/07/22/metrosexual/>
- Tomasini, M. (2008). Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. en: Morgade, G. y Alonso, G. (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Valenzuela, A., Keijzer, B. (2016). *Masculinidades en profesiones femeninas de Salud y Ciencias Sociales*. Universidad Central de Chile. N° 01. ISBN : 978-956-362-294-2.
- Vendrell, R., Baqués, M., Capdevila, R., Dalmau, M., Geis, A., Margenat, M. & Ciller, L. (2012). *Assessing gender equality in educational practice at the Early Childhood school in Catalonia*. Actas del XXII European.
- Vendrell, R., Baqués, M., Dalmau, M., Gallego, S. & Geis, A. (2008). La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio de educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 214 (10), 223-233.
- Vendrell, R., Baqués, M., Dalmau, M., Gallego, S. & Geis, A. (2014). Estudi sobre l'equitat de gènere en el context de l'Educació Infantil. *Aloma Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. N° 32 (1), pp. 23-31. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/276736/364666>.

- Villagómez, G. (2010). Masculinidades y violencia en la relación de pareja. En Villagómez, G.; Escoffié, E. y Vera, L. (coordinadoras). *Varones y masculinidades en transformación*. Colección Estudios de la Mujer y Relaciones de Género. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México: 65-84.
- Viveros, M. (2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y Desafíos recientes. *La manzana de la discordia*, Año 2, No. 4: 25- 36.
- Zhang, W. (2017). *Male Teachers in Early Childhood Education: Why More Men? A Review of the Literature*. Culminating Projects in Child and Family Studies. 18. [http://repository.stcloudstate.edu/cfs\\_etds/18](http://repository.stcloudstate.edu/cfs_etds/18)